توظيف اللسانيات
في تعليم اللغات

ح **مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، ١٤٣٦هـ**
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الكشو، رضا الطيب
توظيف اللسانيات في تعليم اللغات/ رضا طيب الكشو. ـ مكة المكرمة، ١٤٣٦هـ.
٤٠٤ص؛ ..سم
ردمك: ٩-٣-٩٠٥٩٦-٦٠٣-٩٧٨

١- **اللغة العربية** - أ. العنوان

ديوي ٤١٠ ١٤٣٦/٢٠٦٦

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٢٠٦٦
ردمك: ٩-٣-٩٠٥٩٦-٦٠٣-٩٧٨

توظيف اللسانيات في تعليم اللغات

د. رضا الطيِّب الكشو



الإهداء

أُهدي هذا الكتاب إلى :

روحَيْ أبَويّ الطيّب وعائشة

رفيقة دربي راضية عبد الرحمن عبيد

أبنائي محمّد رامي وأحمد وأمين ورضوان ومالك

حفيدي محمّد لؤيّ وحفيداتي آلاء وآية وأميمة

المحتوى

تقديم

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فلقَد استطاعَت لُغةُ القُرآن الكَريم أن تُحقّقَ مُتطلَّباتِ المُجتمَعِ التّاريخيّةَ عَبر الأحْقابِ المُختلفةِ، بكُلّ المُستَويات، الدّينيّة والعِلميّةِ، والاقْتصاديّةِ والاجْتماعيّةِ، والسّياسيّةِ والعَسكريّةِ، في عَصرِ النّبُوّة، ثُمّ الخِلافةِ الرّاشدَةِ، ثمّ في حُكمِ بني أمَيّةَ، وما وافَقَه مِن تَعريبِ الدّواوينِ، ونُظُمِ الإدارةِ للمُجتمعاتِ المُختلفةِ، والأقاليمِ، والجُيوشِ، والحَياةِ العامّة، كَما اسْتجابَت اللّغةُ لحاجاتِ الحَضارةِ أيّامَ بني العَبّاسِ، وما واكَبَها مِن حَركَةِ التّرجَمَة، بَلْ كانَت هي لا غيرها لغةَ العلم والبَحثِ العلميّ، في الطّبِّ، والعُلومِ، والرّياضيّاتِ، والفَلَكِ، والهَندَسةِ، وغَيرِها.

والعَجيبُ في هذا التّأريخ الإسلاميّ العَظيمِ، وهذا الدّينِ الأخّاذِ أنّ أبناءَ الأمَمِ الأخْرى هُم الذينَ كانوا يتَسابَقونَ إلى تَعلّم لُغةِ القُرآن، لغةِ الدّينِ والعلمِ، بل هُم الذينَ نَبَغوا فيها، وشاركوا عَلى نَحوٍ مُدهشٍ في وَضعِ قَواعدِها، وجَمعِ مَعاجمِها، انطلاقًا من الشُّعور الإسلاميّ الرّائعِ، الذي أحَلَّ لغةَ القُرآنِ أرْفعَ المَنازلِ؛ لأنّها لغةُ الدّين والتّنزيلِ.

وإذا كانَت لغةُ القُرآن، ولغةُ الإسْلام بهذِه القُوّة، وبهذِه المَقدرةِ، وبهذِه المَنزلةِ، فَلا غَرابةَ أن تكونَ مُستهدَفةً من أعْدائِها، فلَقَد عَلِمَ المُشْتغلونَ بدِراساتِ التّاريخِ المُعاصرِ، والمُتابعونَ لمَسيرةِ الاستعمارِ، وسياساتِه أنّ التّهجُّمَ على اللّغةِ، والتّهوينَ من شَأنها، والسُّخريّةَ من المُشتغِلينَ بها، والتّهكّمَ بها في وَسائل الإعلام، والقصَصِ،

والرّوايات، والمَسرحيّات، في سِياساتٍ مَرسومةٍ، وحَملاتٍ مُكثفةٍ، ثُمّ تلقّفَ ذلكَ مَنْ بَعدَهُم وعَلى طَريقِهم أذنابٌ وأُجَراءُ وعُمَلاءُ.

لقد ظَهرت دَعواتٌ تُطالبُ بتَعْليمِ الأطفالِ الصِّغارِ اللّغةَ الأجنبيّةَ، من الصُّفوف الأولى، وعَلتِ نداءاتٌ تَدعو إلى تَدريس لغة الأجْنبيّ في جميعِ العُلومِ، وتَعالتْ أصْواتٌ تُريدُ جَعلَ اللّغةِ الأجنبيةِ شَرطًا لتَحصيلِ الوَظيفةِ أو العَملِ.

إنّ مِن التّناقُضِ الصّارخِ، والغَفلةِ القاتلَةِ أنْ يَتَحدّثَ رُوّادُ الفِكرِ والمُثقَّفونَ عَن تَوطينِ التّقنياتِ، واستْنبْاتِ العُلومِ في أرْضِ الوَطَنِ، وهُم في الوقتِ نفسه يُصرّونَ عَلى الدَّعوةِ إلى تَدريسِ العُلوم والتّقنياتِ باللّغةِ الأجنبيّةِ، التي لنْ يُتقِنَها المُتعلِّمونَ مِن غَيرِ أهْلِها، ولو أتْقنوها ـ عِياذًا بالله ـ كَما يُتقنُها أهلُها، واستَبْدَلوها بالعربيّةِ فقُل: عَلى الأمّة وعلى لغُتها، بل عَلى وُجودِها السّلامُ.

إنّ الأمّةَ في حاجةٍ ماسّةٍ إلى سياسَةٍ لغويّةٍ معيّنةٍ، فليست المشكلةُ ولا القَضيةُ في المَعرفةِ النّظريةِ لقَواعدِ اللّغةِ وأصولها، بل الذي يَحْتاجُ إليه عمومُ النّاسِ والمُتكلّمونَ هو الكَفاءةُ اللّغويةُ في النّطقِ والكِتابةِ والتّعبيرِ، نَحتاجُ إلى سياسةٍ لغويةٍ تُنسّقُ عَملَ المُؤسَّساتِ المَعنيّةِ باللّغة، وخِطاب النّاسِ، ولا سِيَّما الإعلامُ بوَسائلِه، والتعليمُ بمَناهجِه وطَرائقِه، فتكونُ الفُصحى المُيسَّرَةُ هيَ الهدَف المَنشود التَّحقيق، وحينئذٍ لا تَكونُ اللغةُ مادةً دراسيّةً مُجرَّدةً مُفردةً مَعزولةً، مَحصورةً بينَ حيطانِ قاعاتِ الدِّراسةِ في ساعاتٍ مَحدودةٍ، بل يجبُ أن تَكونَ هي لغةَ الحياة في كلِّ مَيادينها. ويَنبَغي أن تُعْقَدَ أهميّةٌ خاصةٌ باللّغَةِ العربيّةِ في التّعليمِ العالي، في الأقْسامِ العِلميّةِ والنّظريةِ، وإلزام الالْتزامِ بها تَدريسًا وتَحدُّثًا وكتابةً.

ولَقدْ كانَ مِن تَوفيقِ الله سُبحانَه للمَجمعِ أن جَعَلَ تَعليمَ اللّغةِ العَربيةِ لغَيرِ العَرَبِ هَدَفاً من أَهْدافِه، وأولاهُ عنايةً كَبيرةً، فإنّ تَعليمَ العَربيةِ لغيرِ المُسلمينَ هو تعريفٌ بالإسْلامِ ودَعوةٌ إليه بطَريقٍ مُختصَرٍ، لأنّ المُتعلّم سَيطّلعُ بعدَ ذلكَ على تُراثِ المُسلمينَ وعلى القُرآنِ الكَريمِ، وكلامِ خاتمِ النّبيّينَ، وإذا خُلِّيَ بَينه وبينَ فِطرتهِ انْكَشفَ له وَجهُ الحَقّ، وتَبيّنَ له زَيفُ الباطلِ.

وفي هذا السّفرِ ((تَوظيف اللّسانياتِ في تَعليمِ اللّغاتِ)) للدّكتور: رضا الطّيّب الكشو الذي يَنْشُره المَجمعُ طرائقُ واسعةٌ في تَثقيفِ مُعلِّمِ اللّغةِ، اشْتَملَ عَلى أنواعٍ من التّدريباتِ الصّوتيةِ والبنيويّةِ، وعَلى تَحليل الأخْطاء، وأوْجُهِ المُقارَنةِ بينَ اللّغاتِ، في مَباحِثَ أخْرى مُختلفةٍ.. فَشَكَرَ الله لمُؤلِّفه الدّكتور/ رضا، وشَكَرَ الله لكُل مَن شارَكَ في إنجازِ الكِتابِ وطباعَتِه، ولزُملائي في مَجْلسِ الأمُناء الدّاعمينَ لهذا الكتابِ وغَيرِه من إصْداراتِ المَجمعِ، والله المَسْؤولُ أنْ يوفِّقَ الجَميعَ لِما يُحبُّه ويَرضاه.

صالح بن عبدالله ابن حميد

رئيس مجلس أمناء المجمع

توطئة

وقع الاهتمام منذ نصف قرن بتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى نظريّا بعقد الندوات[1] وإعداد البحوث وتأليف المقرّرات

(١) اجتماع هيئة الأمناء لتخطيط السياسة الخارجية للثقافة العربية التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المنعقدة في القاهرة ١٠-١٢ ديسمبر ١٩٧٧ ونشرته المنظمة العربية في "دراسات عن التجارب العربية والعالمية في نشر اللغات والثقافات في الخارج" (١٢٦-١٣٢).

- ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط ٥-٧ مارس ١٩٨٠. - الجهة المنظمة: مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي.
- الدورة التدريبية الأولى لمدرّس اللغة العربية لغير الناطقين بها: (عقدت بمركز اللغات بجامعة الكويت)، ٦-١٥ جمادى الآخرة ١٤٠١هـ/ ١١-٢٠ أبريل ١٩٨١. نشرت أبحاث الندوة في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج ٢- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدورة التدريبية في صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بها: ندوة الرباط (المغرب) من ٣١ مارس إلى ٨ أبريل ١٩٨١، نشرت بعض أعمال هذه الندوة في صناعة المعجم العربي لغير الناطقين بالعربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.
- ندوة أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – الدوحة (قطر)، ١-٣ رجب ١٤٠١هـ/ ٥-٧ مايو ١٩٨١. نشرت أعمال الندوة في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (١٤٠٣-١٩٨٣) الجزء الأول، المادة اللغوية.
- ندوة تسهيل تعليم العربية لغير الناطقين بها. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، في ١٣٩٩ أو ١٤٠٠.
- ندوة بغداد/ الجامعة المستنصرية، بغداد، ٤-٦ رجب ١٤٠٢هـ/٢٧-٢٩ نيسان ١٩٨٢ م.
- ندوة الخبراء والمختصّين في إعداد وتأليف الكتب والموادّ التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض، في ٢٨ فبراير إلى ٢ مارس ١٩٨٢. (تنظيم مكتب التربية العربي لدول الخليج).

=

الدراسيّة[١] وإجرائيّا بفتح معاهد مختصّة[٢] في تدريس العربيّة للأجانب. ونلاحظ أنّ هذا الكمّ الهائل من الندوات والتأليف لم يولّد

=

- الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ١٧-٢١ ربيع الثاني ١٣٩٨هـ/ ٢٦-٣٠ مارس ١٩٧٨: نشرت أبحاث الندوة في " السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها". الرياض: عمادة شؤون المكتبات (١٤٠٠/١٩٨٠).
  - الجزء الأول: المادة اللغوية، (ص ٣٣٨).
  - الجزء الثاني: المعلم، الكتاب، الطريقة، الوسائل، (ص ٣٥١).
  - الجزء الثالث: الدراسات والبحوث، الطالب، الثقافة، (ص ٢١٥).
- ندوة المدينة المنورة: (المملكة العربية السعودية)، ١-٧ جمادى الأولى ١٤٠١هـ/ ٧-١٣ مارس ١٩٨١: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض. نشرت أبحاث هذه الندوة في وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (١٤٠٣/١٩٨٣) الجزء الأول، المادة اللغوية..

(١) انظر: رضا الطيب الكشو ومحمود اسماعيل صيني، (١٩٩٥) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تونس. نشر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ص ٢١٨).

(٢) المراكز الرئيسية الجامعية في العالم العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها:

- الأردن: مركز اللغات، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمّان، مركز اللغات، جامعة اليرموك، إربد.
- الإمارات العربية المتحدة: مركز اللغات، كلية الآداب، جامعة الإمارات العربية المتحدة- العين
- تونس: معهد بورقيبة للغات الحية، الجامعة التونسية، شارع الحرية، تونس
- الجزائر: مركز التعريب بالوسائل السمعية والبصريّة بمعهد اللغة والآداب العربية/ جامعة الجزائر – مركز التعليم المكثّف للّغات جامعة قسطنطينة، الجزائر – مركز التعليم المكثف للغات جامعة عنابة –عنابة.
- السودان: المركز الإسلامي الإفريقي، الخرطوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية الخرطوم، ص ب ٢٦ الديوم الشرقية.
- سوريا: معهد تعليم الأجانب اللغة العربية وزارة التربية – دمشق .
- العراق: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.

=

منهجا جليّ الملامح في تعليم اللغة الهدف. ونستند في هذا الحكم على قراءة نقديّة لأكثر من ١٣٠٠ عنوان تعليميّ وعلميّ[١] (لسانيّ وتربويّ) جاءت كما يلي:

أ- ٦١٢ دراسة وكتابا علميّا.

=

- قطر: قسم تعليم اللغة العربية، معهد اللغات، وزارة التربية والتعليم، الدوحة
- الكويت: وحدة اللغة العربية، مركز اللغات جامعة الكويت.
- لبنان: دائرة اللغة العربية، الجامعة الامريكيّة، بيروت، لبنان، كلية بيروت الجامعية للبنات، بيروت، لبنان.
- ليبيا: جمعية الدعوة الإسلامية، طرابلس ليبيا.
  - مصر: - المركز المصري للتعاون الثقافي، وزارة الثقافة، الزمالك، القاهرة. - دائرة اللغة العربية، الجامعة الامريكيّة، القاهرة، مركز تعليم العربية، مدينة البعوث الإسلامية، جامعة الأزهر، القاهرة .
- المغرب: - معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، أكدال، الرباط (تابع لجامعة محمد الخامس).
- المملكة العربية السعودية: معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ص ب ٤٢٧٤، الرياض ١١٤٩١. - شعبة تعليم اللغة العربية لغير العرب، كلية اللغة العربية والآداب، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى مكّة المكرّمة ص ب ٣٧١٢. - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

(١) نظرنا في رسائل الماجستير لمعهد الخرطوم واستقرأنا الدراسات المتعلقة بالأصوات في ندوات الرياض والمدينة المنورة والجامعة المستنصرية وكذلك ما نشر عن الدراسات الصوتيّة للأجانب في مجلاّت الجامعات العربية وما أصدره اللغويون من أبحاث أو ما أشاروا إليه في أبحاثهم اللغوية عموما. ونظرنا كذلك في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى المستعملة في معاهد بورقيبة للغات الحية والجامعة المستنصرية ومعهد جامعة الملك سعود ومعهد الامام، كما نظرنا في كتب اللغة الفرنسية للأجانب المؤلفة للناطقين بلغات أخرى. ونظرنا في هذه الدراسات والوثائق التعليمية لإعداد ببليوغرافيا نقدية نشرناها (بالاشتراك) بعنوان: رضا الطيب الكشو ومحمود إسماعيل صيني (١٩٩٥)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

ب- ٣٧٥ مقرّرا دراسيّا (لتعليم اللغة العربيّة) بلغة وسيطة أو بدونها.

ج- ٣٢٤ معجما لغير الناطقين بالعربيّة.

وذلك بالإضافة إلى البرامج السمعيّة والسمعيّة البصريّة والحاسوبيّة لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى(١).

ويحقّ لنا أن نتساءل عن جدوى تعدّد مناهج التدريس في مختلف المعاهد المختصّة بتعليم الأجانب رغم وحدة اللغة العربيّة المعاصرة نسبيّا في الأقطار العربيّة. ألأنّ مؤلّفي الكتب الدراسيّة يوظّفون اللسانيّات بطرق مغايرة، أم لأنّ الأبحاث اللسانيّة عرفت منعرجات وشهدت مؤثّرات التقلّب؟

ولا نسعى في هذا البحث إلى تأريخ هذه المرحلة أو تحليل موضوعات المقرّرات الدراسيّة وإنّما نسعى إلى استجلاء توظيف اللسانيّات في تعليم العربيّة وما قد ينجم عن التطبيق من إشكاليّات.

وإذا أصبح الحاسوب(٢) يعوّض مختبر اللغة ويفوقه في إبراز خطإ المتعلّم أو صوابه على شاشته بالمقارنة بين الخطّ البيانيّ لنغمة النطق

---

(١) استعرضنا في كتابنا (بالاشتراك) "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" البرامج السمعيّة والسمعيّة البصريّة والحاسوبيّة من صفحة ١٥٦ إلى صفحة ١٦٢.

(٢) انظر في هذا الصدد برنامج "Auralog" في تعليم الانجليزية بالحاسوب. ويتكوّن من مناهج ثلاثة. وهي المنهج الحرّ والمنهج المقيّد والمنهج الديناميّ.
ويعرض المنهج الحرّ المضمون اللساني والتربوي على المتعلّم ليختار من ورشاته ما يشاء. أمّا المنهج المقيّد فإنه يقترح على متعلّم الانجليزيّة مسلكا تربويّا طبق أولويّات التعلّم، فيما يتولّى المنهج الدينامي تدقيق ما يرغب فيه المتعلّم من مضمون لسانّي حسب ما يرسمه في البداية من أهداف وحسب ما يتحقّق من نتائج في ممارسة كلّ نشاط. وتنبني هذه المناهج على المهارات الأربع وهي الفهم والتعبير واكتساب المفردات والنحو.

الصحيح والخطّ البيانيّ الناتج عن تلفّظ المتعلّم لجملة ما، فإنّه يتحتّم علينا اقتراح منهج لسانيّ يُعنى بخصائص الأصوات العربيّة وسبل تضامّها وأشكال توزّعها ونطمح بذلك إلى جعل العربيّة تواكب التقنيات الحديثة في تعليم اللغات وكذلك جعل المختصّين في تعليم العربيّة لغير أهلها ينتهجون المناهج اللسانيّة التعليميّة الحديثة في صوغ موادّ التدريس.

ونحن ننظر في هذه المسألة لأنّ برامج تعليم اللغات بالحاسوب أخذت في الانتشار. لذلك أصبحت الحاجة ماسّة لاستنباط مبادئ لسانيّة تعتمد في تأليف مثل هذه البرامج. وتكون هذه المبادئ لسانيّة لأنّ التعليميّة تعتمد عليها حتما وعلى ما تحقّقه من تحليل اللغة واستبطان أنظمتها الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة.

وتكمن الإشكاليّة الأولى في التنظير لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى. فالمناهج اللسانيّة تحلّل اللغة دون أن تفكّر في تعليميّتها. وإذا حاول المختصّون في تعليم اللغة توظيف النظريّات اللسانيّة فإنّهم يواجهون إغراق بعضها في التجريد شأن النحو التوليديّ الذي أصبحت الاستفادة منه في تعليم اللغات عسيرة، إن لم تكن مستحيلة. وكان "تشومسكي" على دراية بعسر تطبيق نظريّته على تعليم اللغات حتّى إنّه صرّح في مؤتمر ١٩٦٤ بأنّه لم يحضر بمثابة خبير في ميدان من ميادين تعليم اللغات وإنّما حضر لاهتمامه ببنية اللغة بصورة خاصّة. وأضاف أنّ اللسانيّات وعلم النفس لم يبلغا، في اعتقاده، مستوى من الفهم النظريّ الذي يخوّل إنشاء تقنية لتعليم اللغات[١]. ولم يعترض على مختلف

(1) Girard Denis (1972), Linguistique et didactique des langues. Paris, Armand Colin, p. 20.

التطبيقات للنحو التوليديّ، بما أنّه كتب تقديما لكتاب "ب. روبرت" وهو بعنوان "علم النظم"[١]. ولم يتطرّق في هذا التقديم إلى قضيّة التطبيقات، ولعلّه يعتقد أنّها سابقة لأوانها.

(1) Eddy Roulet- (1978) Théories grammaticales descriptions et enseignement des langues; Paris. Fernand Nathan.p.11.

المدخل النظريّ

أُلّفت في العربيّة كتب ومقالات عن اللسانيّات[١] غير أنّها قصرت همّها على تحليل الأسس النظريّة التي قام عليها هذا الاتّجاه وربطتها عموما بالفلسفة والأدب والنقد والاجتماع. ولم تحاول البحث عن الرابط بين اللسانيّات وتعليم اللغات. لهذا تحتّم تخصيص هذا المدخل لتقديم المقاربتين البنيويّة والتواصليّة في مجال تعليم اللغات، وإبراز أبعادهما واتّجاهاتهما، وهو ما يفسّر مواضيع هذا البحث بالذات ويعلّل أسباب الوقوف عندها.

١- البنيويّة

نشأت البنيويّة في أوروبّا في مطلع القرن العشرين انطلاقا من كتاب "دروس في الألسنيّة العامّة "لفردينالد دي سوسير[٢] Ferdinand de Saussure"، وظهر هذا الاتّجاه نفسه بصورة مستقلّة في أمريكا عقب صدور كتاب (اللغة)[٣] (١٩٣٣) "لبلومفيلد Bloomfield". ومصطلح البنيويّة مشتقّ من لفظة بنية، وهي تدلّ على انتظام عناصر مجموعة ما طبق علاقات داخليّة، بحيث يحدّد كلّ عنصر حسب علاقاته بالعناصر

(١) انظر في هذا الصدد (بيلوغرافيا الدراسات الأسلوبية والبنيوية) في كتاب: الأسلوبية والاسلوب. لعبد السلام المسدي. تونس ١٩٨٢م الدار العربية للكتاب ص٢٦١- ٢٧٦. وظهرت أخيرا دراسة لعبد السلام المسدي (١٩٩١) قضية البنيوية. دراسة ونماذج. تونس، دار أمية، ٢٤٥ ص.

(٢) فرديّنان دي سوسير، دروس في الألسنة العامة- تعريب صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة (١٩٨٥) تونس الدار العربية للكتاب ٤٠٦ ص.

(٣) بلومفيد (١٨٨٧-١٩٤٩) لساني امريكيّ، نشر في ١٩٣٣ دراسته الهامّة (اللغة).
Language, New York, Holt. 1933 (traduit par Janick Gazio- Le langage- Paris, Payot, 1970.

الأخرى وبموضوعه داخل المجموعة، وتركّز البنيويّة في أبحاثها على دراسة العلاقات بين البنى المختلفة التي تمثّل بناء كلّيا واحدا.

وقد شهدت الآراء البنيويّة بعد "دي سوسير" و"بلومفيلد" مزيدا من الاستقصاء والتعمّق مع مدرسة "براغ"[1] و"كوبنهاق"[2] والاتّجاه الوظيفيّ الذي يمثّله على وجه الخصوص "مارتيني"[3] و"جاكبسون"[4]. و ساهم أتباع "بلومفيد" وخاصّة "هاريس" في تحليل المنهج التوزيعيّ. وحرصوا على تحديد عناصر سلسلة الكلام بصورة علميّة. واتّحدت كلّ هذه الاتّجاهات اللسانيّة في المبادئ العامّة، وأفرزت مفاهيم النظام والتحليل التزامني (synchronic)، وحدّدت مكوّنات اللغة. وسنحاول تحليل هذه المقولات اللسانيّة وإبراز تأثيرها على تعليم اللغات.

---

(١) مدرسة براغ: امتدّ نشاط هذه المدرسة من ١٩٢٦ إلى الحرب العالمية الثانية. وقد نشرت أعمالها من ١٩٢٩ إلى ١٩٣٨. و بنيت على أنّ اللغة نظام يحقّق التّواصل. وقد اهتمّ لسانيو هذه المدرسة بالظواهر اللغويّة المعاصرة. وينتمي إلى هذه المدرسة لسانيون من أمثال: (تانيار Tesniere، وفاندرياس Vendryes، وبنفنيست Benveniste، وقوقانايم Gouguenheim، ومارتيني Martinet).

(٢) مدرسة: كوبنهاق: اهتمتّ باللسانيّات العامّة، ونظرت في الأحداث الحقيقيّة قصد استقراء العلاقات بينها. وقد ركّزت دراسات لسانيي هذه المدرسة على اللغة والكلام وعلى مفهوم النظام. وينتمي إلى هذه المدرسة: (يامسلاف H jelmslev)، ومن كتبه: مبادئ النحو العامّ ١٩٢٨. Principes de grammaire générale

(٣) مارتيني لساني فرنسي ولد سنة ١٩٠٥ ومن أهمّ كتبه:
Martinet (André) (1960),Eléments de linguistique générale, Paris.

(٤) رومان جاكبسون: ولد في ١٨٩٦ في موسكو أنشأ رفقة (تربتزوكوي) و(كرسفسكي) مؤتمر (لاهاي) في ١٩٢٨ ومن كتبه:
Les Essais de Linguistique générale (Paris Minuit-19)

٢- التحليلان الزماني (*diachronic*) والتزامني (*synchronic*)

ميّــز "دي سوســير" بــين التحلــيلين الزمــاني (diachronic) والتــزامني (synchronic) للّغة. فالأوّل يهتمّ باستنباط التطـوّر والتغيّـر في كيفيّـة انتقـال اللغة من حالة أولى إلى حالة أخرى. ففسّر مثلا انتقال (sonti esti) من اللغـة الهنديّة- الأوروبيّة إلى الألمانيّة (sind-ist) ثمّ إلى اللاتينيّة (sunt-est) ومـن ثمّ إلى الفرنسـيّة (sont-est)(١). وتركّــز الدراســات الزمانيّــة خاصّــة علــى التغيّرات الصوتيّة التي تنتج في أغلب الأحيـان عـن التـأثيرات المسـاقيّة. أمّـا التحليل التزامني (synchronic) فيعتمد على وصف اللغة في زمن مـا، وفي حالة معيّنة من حيث بنيتها وأداؤها لوظيفتها. وتفسّر اللغة بالعلاقـات القائمـة بين مكوّناتها بدل النظر في ماهيّة تلك المكوّنات. وتحدّد مثل هذه العلاقـات وظيفة العناصر دون اللجوء إلى التفسيرات الزمانيّة.

وليوضّــح قيمــة التحليــل التــزامني، يتمثّــل "دي سوســير" ذلــك بلعبــة الشطرنج، فأثناء هذه اللعبة يتغيّر شكل الرقعة كلّ لحظة حسـب تغيّـر مواقـع القطع، وليس من المهمّ عدّ النقلات السـابقة، ولا كيفيتـها لوصـف الوضـع المعيّن الذي تكون عليه اللعبة في زمن معـيّن. وإذا كنّـا نـدرس هـذه الحالـة تزامنيّا حسب "دي سوسير" فاللغات تتغيّر باستمرار مثلما هو الحال مع رقعـة الشطرنج.

وتتمثّل وظيفة الوصف التزامني (synchronic) في الكشف عن المبـادئ الموجّهة للاستعمال اللغويّ في زمن ما. إذن فالمهمّ الكشـف عـن العلاقـات القائمة بين مختلف العناصر واستنباط القوانين الـتي تـتحكّم فيهـا. وانطلاقـا

(1) Leila Picabia, Le structuralisme. Le language sous la direction de Bernard Pottier,Paris, p490,590.

من هذا المنظور الفكريّ تصبح اللغة عبارة عن أنظمة من العناصر المترابطة التي يؤدّي تغيير أيّ عنصر في نظامٍ منها إلى تغيير بقيّة العناصر.

ويعسر بأيّ حال من الأحوال تجريد التحليل التزامني (synchronic) من المظاهر الزمانيّة، فحتّى مثال رقعة الشطرنج الذي يستدلّ به "دي سوسير" يتضمّن ظواهر تاريخيّة لأنّنا نتساءل عند تحريك قطعة من قطع الشطرنج عن النقلات التي سبقت زمنيّا وجود القطعة في موضوع ما. والإشكال هنا يكمن في السؤال التالي: إذا كانت اللغة في تغيّر مستمرّ فمتى نحكم بأنّ وضعا معيّنا من أوضاعها قائم الآن؟ ومتى نحكم بأنّه تغيّر ليحلّ محلّه وضع آخر جديد؟

وقد أكّد "دي سوسير" في حقيقة الأمر على دراسة عمل الكلام تزامنيّا دون التركيز على تطوّره مع أنّه لا يعارض الدراسة الزمانيّة منهجيّا، غير أنّه يوليها المرتبة الثانية بعد الدراسة الوصفيّة.

وأثّر التحليل التزامني (synchronic) على تعليم اللغات تأثيرا جذريّا لأنّه دفع بعض اللسانين التطبيقيين[1] إلى وصف اللغة وصفا تزامنيّا للتعرّف على مفرداتها المتواترة، وتراكيبها الشائعة. وأعدّوا لهذا الغرض مدوّنة ممثّلة لمختلف الشرائح الاجتماعيّة، وللعديد من المواقف، وجمعوا بين المقول والمكتوب .وجردوا كلّ مكوّنات المدوّنة، وأحصوها وضبطوا تواترها، ونشروها في قوائم لغويّة ليعتمد عليها مؤلّفو الموادّ التعليميّة للأجانب ومصمّمو الطرق الدراسيّة. وأمكن

(1) G. Gouguenheim, R. Michéa, P. Rivenc, A Sauvageot, L'élaboration du Français Fondamental
1er degré, étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, Paris. Didier.

بفضل التحليل التزامني (synchronic) للّغة تقريب تعليم اللغات من الحياة اليوميّة، ومن ثمّ من لغة التخاطب. وسيحلّل منهج القوائم اللغويّة وما يثيره من مشكلات في التطبيق على اللغة العربيّة في الفصل الأوّل من هذا البحث.

٣- البنية

يمثّل الكلام الجانب الشخصيّ، والنفسيّ، والفزيولوجيّ للحدث اللغويّ، بينما تمثّل اللغة الجانب الاجتماعيّ للكلام وهي خارجة عن إرادة الفرد فليس له أن يبتكرها أو يعدّلها.

وعمد "دي سوسير" لتجسيم هذا الرأي إلى اعتبار اللغة مخزونا ناتجا عن ممارسة الكلام وضعه متكلّمون ينتمون إلى نفس المجموعة أو هو بمثابة مجموعة البصمات الموضوعة في كلّ ذهن[1]. ويميّز "دي سوسير" اللغة عن الكلام مستندا إلى مرض الحبسة الذي يعجز فيه المريض عن تأدية الوظائف الكلاميّة، غير أنّه يحتفظ بدليل اللغة. ولعلّ مثل هذه الأسباب جعلت "دي سويسر" يدرك قيمة اللغة. ويركّز عليها في أبحاثه. واعتبرها نظاما. وجسّم رأيه مرّة أخرى بالمقارنة بين اللغة ولعبة الشطرنج، فلو عوّضنا القطع الخشبيّة بقطع من عاج لما أثّر التغيير على النظام، لكن إذا أضفنا أو حذفنا من عدد القطع فإنّ هذا التغيير يؤثّر بصورة عميقة على نظام اللعبة.

---

(1) Leila Picabia, (1973), Le Structuralisme, L'encyclopedie du savoir moderne, le language, Paris, p491.

واقترن تحليل النظام بمفهوم البنية وإبراز دورها في الدراسات اللغويّة. فألحّ "يا مسلف"[١] على سبيل المثال في أبحاثه على مفهوم البنية، ونظر إليها ككلّ من الناحية اللسانيّة فحسب، واستبعد عنها كلّ الظواهر غير اللسانيّة، ونقصد بالخصوص الفيزيائيّة والنفسيّة والمنطقيّة والاجتماعيّة.

وانعكس تحليل النظام ومفهوم البنية على تعليم اللغات، وبصورة أدقّ على التدريبات البنيويّة التي تنطلق أساسا من بناء لغويّ معيّن تحاول استبدال عناصره ليدرك المتعلّم العلاقة بينها. واهتمّ "تانيار"[٢] على وجه الخصوص بالجملة، وحصر هدف النحو البنيويّ في دراستها وأصبحت كلمة النحو مع "تانيار" مرادفة للنحو البنيويّ. وهذا ما جعله يعرّف دراسة الجملة بأنّها دراسة البنية التي تحصر أساسا في العلاقات القائمة بين مختلف عناصر الجملة.

وأكسب اهتمام "تانيار" بالجملة بعدا جديدا لتعليم اللغات إذ جعله ينطلق في التدريس أساسا من الجملة، مثلما يتّضح في المقرّرات الدراسيّة زمن البنيويّة وفي الطرائق السمعيّة البصريّة[٣] . وانطلقت هذه الطرائق من الحوار بعد أن كانت تنطلق زمن طريقة النحو والترجمة من قوائم المفردات كأن يُصوّر جسم الإنسان، وتُثبت أسماء مختلف الأعضاء، أو أن تُعرض صور الفواكه أو الخضر مشفوعة بالأسماء. وخالفت التدريبات البنيويّة اتّجاه طريقة النحو والترجمة. وانطلقت من جملة تعرض في نصّ الحوار التعليميّ.

---

(١) الهامش السابق نفسه.

(2) L. Tesniere. Eléments de syntaxe structurale Paris, Klineksieck. 1969.

(٣) نسوق على سبيل المثال طريقة من المحيط إلى الخليج.

ويخلق تركيز الاتّجاه البنيويّ على مفهوم البنية بالذات إشكاليّات في تعليم اللغات لأنّ ربط البنية بأبعادها الاجتماعيّة ضروريّ في هذا المجال. فالدارس الأجنبيّ يكتشف البنى اللغويّة غير أنّه يعجز عن استعمالها أو قد يستعملها في غير موضعها لجهله القيم الاجتماعيّة المحيطة بها ومقامها المناسب الذي يكتنفها. ولعلّ البنيويّة قد تأثّرت بالعلوم البحتة عندما ركّزت على جوهر اللغة، ونظرت إلى البنية في حدّ ذاتها على نحو ما فعلت الفيزياء مثلا حين اهتّمت بالعلاقات التي تربط الذرّة بمختلف عناصرها.

ولعلّ ما يبّرر تجريد البنية من أبعادها الاجتماعيّة، والنفسيّة، والمنطقيّة ما لاحظه "يامسلف" وتمثّل في الخوف من الوقوع في التفسيرات الزمانيّة للظاهرة اللغويّة، ومن ثمّ العودة إلى المنهج الزماني (diachronic) الذي عمّر زمنا طويلا وغرق في الأبحاث الهندية-الأوروبيّة الساعية إلى إرجاع اللغات إلى أصلها ، وتفسير تطوّراتها وتفريعاتها. وندرك أنّ خشية البنيويين من العودة إلى المنهج الزمانيّ في تحليل اللغة دفعتهم إلى تجريد أبحاثهم من الأبعاد الاجتماعيّة والنفسيّة والمنطقيّة ذلك على الرغم من أنّ "دي سوسير" نفسه قد بنى نظريّته على المظهر الاجتماعيّ الذي تحمله اللغة؛ وأكّد على ضرورة معالجة الظاهرة اللغويّة في إطارها الاجتماعيّ. ولا يقتصر الأمر على هذا التخوّف بل يرجع أيضا إلى تفسير البنية في ذاتها لا فيما يخرج عنها من معطيات تاريخيّة أو منطقيّة أو نفسيّة ممّا جعل المهتميّن بتعليم اللغات يتّجهون، بداية من السبعينات، نحو الاتّجاه التواصليّ لأنّه أولى اهتماما للمقام وركّز على الأبعاد الاجتماعيّة والنفسيّة للخطاب، فالمكانة الاجتماعيّة مثلا تؤثّر على صيغ الخطاب، وتولّد عبارات تختلف من

حالة إلى أخرى حسب العلاقات التي تربط بين أطراف الخطاب، وكذلك حسب الحالة النفسيّة التي يكون عليها المتكلّم أو المتلقّي أو كلاهما أثناء الخطاب.

وتتأثّر أشكال الخطاب بذات الباثّ أو المتلقّي وبنوع العلاقة التي تربط بينهما وحتّى بالمؤسّسة اللغويّة التي تصدر عنها. وبهذا يبدو أنّ الاقتصار على جوهر البنية لا يفي بكل متطلّبات الظاهرة التعليميّة الموجّهة إلى الأجانب ويدعو إلى ربطها بالجوانب النفسيّة والاجتماعيّة.

٤ - التوزيعيّة

اقترنت التوزيعيّة "بلومفيلد" لأنّنا نجد في الفصل الثاني عشر من دراسته "اللغة" تحليلا لتركية بنيويّة حقيقيّة عرفت بالتوزيعيّة. وتطلق تسمية "التوزيع" على مجموع السياقات التي تستعمل فيها وحدة لغويّة. ويعدّ هذا المفهوم أساسيّا عند اللسانيين أمثال "بلومفيلد" الذي استنجد بالمعنى في القليل النادر، بهذه الصورة نجيز الجملة التالية (يطالع الوالد الكتب في المكتبة) ويدرس اللسانيّ فعل الجملة ويحدّد المتعدّي منه واللازم. ولا يقتصر التصنيف عند هذا الحدّ لأنّ جملة (قابل الولد الحجارة) لا تعبّر عن معنى (على الأقلّ على الحقيقة). ويجب في هذه الحالة تحديد التناسق بين الأسماء والأفعال المتعدّية وتحديد الاستعمالات المناسبة للعناصر، فكيف تقترن عناصر لغويّة بأخرى؟ وتنتمي بعض العناصر إلى سياقات متطابقة، ونتعرّف عليها بطريقة الاستبدال. فقد يحلّ بعضها محلّ بعض في جمل تظلّ متطابقة مثلما نرى ذلك في المثال التالي: أمين يراسل مالكا. ويؤدّي استبدال مالك بأمين إلى جمل متطابقة نتيجة انتماء أمين ومالك إلى سياقات متطابقة.

وتطبّق النظريّة التوزيعيّة على المعجم وعلى الأصوات؛ إذ نقول: (امرأة جميلة)، و(مدينة جميلة). ونقول: (امرأة سمينة)، ولا نقول: (مدينة سمينة) في التوزيعيّة دائما. ونلاحظ أنّ صفتي dangereux وpérilleux (بمعنى خطر) لا تستعملان في سياق واحد فنقول Une entreprise périlleuse (مبادرة محفوفة بالمخاطر أو عمل محفوف بالمخاطر) وune entreprise dangereuse (مؤسّسة خطرة) لكن لا نقول: un individu périlleux (بمعنى شخص محفوظ بالمخاطر)، ونقول:un un individu dangereux (بمعنى شخص محفوف بالمخاطر)، ونقول: un individu dangereux (بمعنى شخص خطير).

وعلى مستوى الأصوات يُلاحظ أنّ المتكلّمين وهم يتعاملون مع النظام الصوتيّ في لغتهم لا ينطقون الصوت الواحد مثلا بالشكل نفسه، وإنّما بأشكال مختلفة تدخل في توزيع تكامليّ فيما بينها. فاللام في العربيّة مثلا نُطق ثلاثة حسب موقعها والسياق الصوتيّ المحيط بها. ولا يمكن لأحد هذه النُطق أن يحلّ محلّ النُطق الأخرى في سياق معيّن من هذه السياقات (مثال اللاّم في لعب، والله، بالله)[1] لكنّها تبقى في نظر المتكلّم بالعربيّة لاما واحدة. وكذا الأمر لفونيم/p/ في الإنجليزيّة. فهي في أوّل الكلام (مثلا) PIT شديدة مهموسة مصحوبة بنفحة هوائيّة مسموعة. وهي في وسط الكلام فيSPOT عادية لا تصحبها تلك النفحة الهوائيّة، بينما هي في آخر الكلام فيCUP مكتومة تكاد لا تنفتح لها

(١) اللام في لعب جانبي مجهور وفي (الله) اللام جانبي مجهور مفخّم وتعرف باللام الغليظة وفي بالله جانبي مجهور مرقّق.

الشفتان. فهذه الأشكال النطقيّة الثلاثة إذن في توزيع تكامليّ. وهي في عرف المتكلّم الإنجليزيّ تنوّعات موضوعة لصوت واحد هو صوت (أ). وأدّى عدم التطابق بين توزيع المونيمات والفونيمات في اللغة الهدف واللغة الأمّ إلى الوقوع في الأخطاء والخلط بين أنظمتي اللغتين.

وركّزت "النظريّة التوزيعيّة" تحليلاتها على الجملة التي تُقسّم بناء على ذلك إلى ما يعرف بـ "المكوّنات المباشرة"؛ واعتمادا على طريقة الاستبدال أمكن تمثيل أكثر البنى التركيبيّة تعقيدا بتقسيمها إلى مكوّناتها المباشرة، وتُصنّف عناصر اللغة بعد ذلك حسب إمكانية حلول بعضها محلّ بعض في موقع واحد من البنية التركيبيّة، فإذا حلّ عنصر محلّ عنصر آخر في جملة معيّنة، استنتج من ذلك أنّ العنصرين ينتميان إلى صنف واحد، ومثال ذلك قولنا:

- سافر الطالب إلى جنوب البلاد.
- سافر مدير الشركة إلى جنوب البلاد.
- سافر محمّد إلى جنوب البلاد.
- سافر الموظّف الذي عمل معي إلى جنوب البلاد.

ونلاحظ من هذه الأمثلة أنّ (الطالب) و(مدير الشركة) و(محمّد) و(الموظّف الذي يعمل معي) تنتمي كلّها إلى صنف واحد أو لفاظم أي إلى وحدات صغرى ذات معنى وذلك على النحو التالي:

<table dir="rtl">
<tr><th colspan="3">الولد يطالع الكتاب</th></tr>
<tr><td>الولد</td><td colspan="2">يطالع الكتاب</td></tr>
<tr><td></td><td>يطالع</td><td>الكتاب</td></tr>
</table>

			يـ	طالع		الـ	كتاب	
الـ	ولد	ـُ	يـ	طالع	ـُ	الـ	كتاب	ـَ

يثبت هذا التحليل أنّ الجملة تتكوّن من جملة من المكوّنات المباشرة تحتلّ مستويات متعدّدة من البنيـة التركيبيّـة. ويسـتنتج مـن هـذا المنـهج التـوزيعيّ في تحليـل اللغـة أنّ النحـو يرمـي إلى تحديـد عناصـر اللغـة وتوزيعها إلى أصناف، إضافة إلى تحديد العلاقات بـين تلـك الأصـناف داخل الجملة وذلك بضبط توزيعها. ويجب أن نشير في هذا السـياق إلى أنّ مجرّد تحديد التوزيع لا يفي بكلّ حاجات المتعلّم الأجـنبيّ. فمعرفـة المواقع التي تحتلّهـا أصـناف البنيـة تمكّـن مـن التعـرّف علـى الوظيفـة الحقيقيّة لتلك البنية إضافة إلى أنّ التوزيعيّة لا تفسّر دائما سبب استعمال بعض المواضع أو إلغائها لا سيّما إذا اختلفت البنية من لغة إلى أخرى.

تلك هي أهمّ المنطلقات اللسانيّة الـتي تشـكّل الإطـار النظـريّ لهـذا البحث ويشتمل على الفصول التالية:

١- القوائم اللغويّة.

٢- التدريبات البنيويّة.

٣- التحليل التقابليّ.

٤- تحليل الأخطاء.

٥- لسانيّات المدوّنات .

٦- اللسانيّات والتعليميّة بين التعاضد والتوتّر.

وقد رأينا البدء بموضوع القوائم اللغويّـة نظـرا لأهمّيّتـها بالنسـبة إلى طبيعـة المـادّة التعليميّـة، ومـا يقتضـيه إعـداد تلـك المـادّة مـن ضـبط

للمفردات المتواترة والتراكيب الشائعة التي ستشكّل أساسا يُنطلق منه في إعداد التدريبات البنيويّة. أمّا موضوع التقابل اللغويّ فقد قدّم على موضوع تحليل الأخطاء نظرا لأسبقيته الزمنيّة في الظهور؛ فقد تشكّل منهج التحليل التقابليّ في الخمسينات من هذا القرن بينما ظهر منهج تحليل الأخطاء في الستّينات. وقد ورد هذان الفصلان متأخّرين عن الفصلين الأوّل والثاني لسبب تاريخيّ واضح ،إضافة إلى أنّ هذين المنهجين الأخيرين اهتمّا بجانب التأليف، تأليف الموادّ التعليميّة. ولا يخفى على أحد ما تقتضيه هذه العمليّة من الرجوع إلى الرصيد اللغويّ المناسب والتراكيب الأكثر استعمالا في لغة من اللغات.

الفصل الأوّل:

القوائم اللغويّة

تتمثّل القائمة اللغويّة في ضبط المفردات المتواترة أو التراكيب الشائعة أو الفونيمات أو المقاطع المتكرّرة في لغة من اللغات اعتمادا على اللسانيّات الكمّية[١] التي تحدّد طرق الإحصاء اللغويّ، وعلى اللسانيّات الاجتماعيّة[٢] التي تضبط العيّنات الممثّلة للّغة طبق المستويات اللغويّة ومختلف الشرائح الاجتماعيّة.

وتتميّز القائمة اللغويّة عن مدوّنة معجم من المعاجم بضبط تواتر المفردات، وبالاقتصار على عدد قليل من المفردات الشائعة في لغة من اللغات، في حين أنّ عدد ألفاظ المعجم يتجاوز ذلك العدد بأضعاف. وتعدّ القائمة اللغويّة لأغراض تعليميّة سواء لإعداد مادّة تعليميّة لمتعلميّن أجانب أو لضبط مقروئيّة[٣] نصّ من النصوص. وقد تستخدم أيضا في أبحاث علم النفس للكشف عن الإدراك الحسّي. أمّا مدوّنة المعجم فتهدف إلى جمع مفردات اللغة، وتتكيّف بحسب الوظيفة التي يهدف إليها المعجم، فالفرق واضح بين ما يجمع لوضع معجم تاريخيّ وما يجمع لوضع معجم طلاّب أو سوّاح[٤].

ويهدف الإحصاء اللغويّ في بادئ الأمر إلى ضبط مفردات كاتب ما وتراكيبه، للكشف عن طبيعة لغته، أو للمقارنة بين أديبين مثل ما تمّ بين

(١) تدرس "اللسانيات الكميّة" العلاقات القائمة بين علم اللغة من جهة وعلم المنطق وعلم الإحصاء ونظريّة التواصل ونظريّة المجموعات الرياضيّة وتسمّى هذه الدراسة "باللّسانيات الرياضيّة".

(٢) اللّسانيات الاجتماعية: يهتمّ هذا الحقل المعرفي بمستويات اللغة وبجوانبها الثقافيّة.

(٣) ترجمة لـ : readability.

(٤) محمد رشاد الحمزاوي (١٩٨٣): من قضايا المعجم العربي قديمًا وحديثًا. تونس. سلسلة الدراسات اللغوية (ص ١٢٠).

الشاعرين الفرنسيّين "كورنـاي" (Corneille) و"راسـين" (Racine) [١] وذلـك لمعرفة مدى الثراء المعجميّ في قاموس كلّ منهما[٢].

وأعدّ "كادنق"[٣] بصورة فرديّة في سـنة ١٨٩٧- ١٨٩٨ قاموسـا مبنيّـا على التواتر في اللغة الألمانيّة وقد اعتمده "ماير"[٤] سنة ١٩٦٤ في تأليف معجمه الذي احتيج في إعداده إلى جرد عشرة ملايين كلمة[٥].

واستخدم الإحصاء اللغويّ في الأمثلة السابقة الذكر في أغراض معجميّة، غير أنّه اتجّه إلى أغراض تعليميّة بداية من العقد الخامس من القـرن العشـرين واهتّم بلغة من اللغات وشمل المكتوب والمقول وذلك بتحديد عيّنات ممثّلة طبق معايير علميّة، ممّا جعل دراسة المقول تكتسب أهميّة ويعتمد عليهـا في التأليف وقد ضبطت المفردات المتواترة لبعض اللغات، ونشـرت في شـكل قـوائم لغويّـة. وقـد أعـدّ "ثرنـدايك" و"لـرج"[٦] أوّل قائمـة لغويّـة للغـة

---

(١) كورناي Pierre Corneille: شـاعر مسـرحيّ ولـد في فرنسـا بمدينـة روان Rouen سـنة ١٦٠٦ وتوفي سنة ١٦٨٤، ألّف عدّة مسرحيّات منـها " السـيّد " Le Cid الـتي كتبـها سـنة ١٦٣٦.

جون راسين (Jean Racine): شاعر مسرحيّ فرنسـي عـاش مـن ١٦٣٩ إلى ١٦٩٩، لقـي نجاحا كبيرا بمسرحيّة " أندرو ماك" "Andromaque" التي ألّفها سنة ١٦٦٧.

(٢) تتكوّن مسرحيّة "السيّد" Le Cid من ١٦٦٩٠ كلمة ومن ١٥١٨ وحدة لغوية وقد اعتمدنا في هذه الإحصائيات على قاموس:

Jean Dubois (1971): Dictionnaire de Linguistique. Paris Librairie Larousse. P 450

(3) Hans Hormann (1971): Introduction à la psycholinguistique. Paris. Larousse Université. P 79 et P 85

(٤) المرجع السابق.

(٥) المرجع السابق.

(6) Thorndike،E.L. Lorge، I، The teacher's word book of 30000 words. New York: Bureau of Publications، Teacher's College، Columbia University 1944.

الإنجليزيّة نشرت سنة ١٩٤٤، ثمّ تبعهما "زبف" سنة ١٩٤٩[١]. ونشرت نتائج القائمة الفرنسيّة الوظيفيّة سنة ١٩٦٤، وأنجزت القائمة الإسبانيّة[٢] الوظيفيّة من سنة ١٩٦٤ إلى ١٩٦٩، وأشرفت مجموعة من المركز اللسانيّ لجامعات لشبونة بمشاركة "رفنك Rivenc"[٣] على إعداد قائمة البرتغاليّة الوظيفيّة من سنة ١٩٧١ إلى ١٩٧٦، وأعدّت قائمة العربيّة الوظيفيّة لبلدان المغرب العربيّ ونشرت نتائجها سنة ١٩٧٥[٤].

وندرك من تعداد أمثلة القوائم اللغويّة شيوع هذه الفكرة في زمن متقارب، ثمّ اشتراكها في الغاية نفسها، وهي تعليم اللغة الهدف طبق التواتر لتسهيل التواصل. وليس من قبيل الصدفة أن تتزامن نشأة هذه القوائم مع انتشار المنهج الوصفيّ في دراسة اللغة خاصّة إذا علمنا أنّ اللسانيّات الحديثة بداية من كتاب "دروس في الألسنيّة العامّة"[٥] لدي

---

(١) انظر في ذلك:

G.Gougueheim، R. Michea، P.Rivenc & Sauvageot (1964): L'Elaboration du Français Fondamental (1er Degré) 1964. Crédif. Paris.

D.Cost – J.Courtillon – V.Fereczi . M. Martins – Baltar / E.Papo & Eddy Roulet، Strasbourg Conseil de la coopération Culturelle du Conseil de l'Europe à Strasbourg – Le français dans le monde – Octobre 1979 N°148 –Paris. Hachette / Larousse N°16.

(٢) وأنجز قائمة الإسبانيّة الوظيفيّة انطونيو روجو ساسترو ب. ريفينك.

(Antonio Rajo Sastre et P.Rivenc)

(٣) أشرفت مجموعة من المركز اللساني لجامعات لشبونة بمشاركة ب.رفنك. على إعداد قائمة البرتغالة الوظيفة من سنة ١٩٧١ إلى ١٩٧٦.

(٤) تعتبر قائمة "الرصيد اللغوي الوظيفي" من أشمل القوائم في العالم العربي. تأليف اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي الهيأة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم - الطبعة الأولى - رمضان ١٩٧٥/١٣٩٥.

(5) Ferdinand de Saussure (1964): Cours de la linguistique générale. Paris. Payot.

=

"سوسير"، دعت إلى وصف كلام الناس ممّا جعل اللسانين يهتمّون بوصف كلّ اللغات وصفا تزامنيّا ، فكلّ لغة تمثّل نظام اتّصال ناجعا ملائما لرغبات المجموعة التي تستعمل[1]. وساعد هذا الاتّجاه اللسانيّ الحديث على إعطاء قيمة للمقول الذي اهتّمت به الدراسات اللسانيّة نتيجة استفادته من التحليل التزامني (synchronic) ومن النظرة الحديثة للغة مثلما تمّت الإشارة إليه في مقدّمة هذا البحث. وقد سعى اللسانيّون التطبيقيون في جلّ اللغات إلى وصف اللغة، وضبط مقولها، وتحديد مكوّناتها. وأفرز هذا الوصف أن أعدّوا القوائم اللغويّة للاستفادة منها في إعداد مادّة تعليميّة لمتعلّمين أجانب تقوم على المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة.

١ - التحليل التزامني (*synchronic*)

ساهم التحليل التزامني (synchronic) في نشأة القوائم اللغويّة لأغراض تعليميّة. ويتولّى "التحليل التزامني (synchronic)" وصف لغة ما في زمن معيّن. ويعود الدافع الأساسيّ للتركيز على هذا المنهج اللسانيّ إلى أنّ المتكلّم لا يعي عامل الزمن عندما يستعمل لفظا ما، أو بنية من البنى النحويّة، فلا يؤثّر أصل الكلمة مثلاً أو تاريخها على استعماله لها في ذلك الظرف المعيّن.

=

- "فرديّنان دي سوسير" صاحب "دروس في الألسنية العامّة"، وهي مجموعة دروس ألقاها دي سوسير وتولّى تلميذه Ch.Bally نشرها في ١٩١٦. قام بترجمته إلى العربية صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة. الدار العربية للكتاب ١٩٨٥ (ص٤٠٦).

(1) Lelia Picabia (1973) Le structuralisme – Les Encyclopédies du savoir moderne. Paris. P493.

وتُساق بعض الأمثلة العربيّة للاستدلال على قيمة مدلول الكلمة الحالي لمتعلّم اللغة. دلّت كلمة "العقيدة" مثلاً على معنى حسّي. فعنيت الشيء الثمين يعقد عليه الإنسان منديله حتى لا يضيع، أو الأمر الهامّ "، أمر يُعقد عليه بالخناصر"[١]، ثمّ تطوّر معنى الكلمة واكتسب مفهوم يعقد الإنسان على إصبعه الخنصر مجرّدا فأصبحت العقيدة تعني "ما يستقرّ في القلب من أمور الفكر والرأي"، ثمّ أصبحت تعني ما يفرض الدين تصديقه، والإيمان به وعدم التفريط فيه[٢]. و مثل هذه المعلومات عن تاريخ الكلمة وتطوّر معناها من حسّي إلى مجرّد لا يفيد المتعلّم الأجنبيّ في المراحل الأولى من دراسة العربيّة. و تُنسب كلمة "البورصة" بمعنى سوق النقود والأوراق الماليّة إلى تاجر من أهالي البندقية بإيطاليا رحل إلى مدينة "بروج" في بلجيكا، وأنشأ فيها لحسابه الخاصّ سوقا للأوراق ، الماليّة وكان اسم هذا التاجر "دلابورصا"؛ فحملت المؤسّسة اسمه[٣]. وطرأت تحريفات على اسم العلم "بورصا"، وتحوّل مدلول الكلمة من فصيلة أسماء الأعلام إلى أسماء الأشياء. وهنا كذلك لا يفيد تاريخ هذه الكلمة المتعلّم الأجنبيّ في المراحل الأولى إذ المهمّ بالنسبة إليه مدلول الكلمة الحالي وعلاقاتها السياقيّة في الجملة تركيبيّا ودلاليّا. فالوظيفة الأساسيّة للّغة ولتعليم اللغات التواصل.

لذا بات من المؤكّد أنّ نصف وظيفة الأداة اللغويّة وصفا تزامنيّا. وقد فصل "دي سوسير" بين التحليلين الزماني (diachronic) والتزامني

---

(١) حسن ظاظا ١٩٧١، كلام العرب، من قضايا اللغة العربية مصر. دار المعارف ص ٤٤.

(٢) نفس المرجع السابق.

(٣) نفس المرجع السابق.

(synchronic)، وجسّم رأيه بالفصل المنهجيّ لدى مهندس ميكـانيكيّ يدرس نظريّة الآلات البخاريّة الحاليّة وعملها، وآخر يدرس تاريخ جميع الآلات البخاريّة من عهد هيرون السرقوسي أو دينيّس بابين[١]. ولا يعني هذا أنّ تاريخ الآلات البخاريّة غير مفيد، ولا أنّ تاريخ الكلمة أيضا غـير مفيد لكنّ المقصود يكمن في الفصل المنهجيّ بـين الزمانيّـة والتزامنيّـة، فلا يركّز تعليم اللغات في المراحل الأولى من التدريس على الدراسـات الزمانيّة. ولا نسعى إلى معرفة ما إذا كان أصل الكلمة فارسيّا، أو آراميّا، أو ما إذا كانت معربة أو مولّدة، مترجمة حرفيّا، أو معنويًـا، وذلـك في المراحل الأولى من تدريس اللغة إلاّ أنّ هذا الفصـل المنـهجيّ لا يطبّـق على تعليم اللغات تطبيقا حرفيّا دائما سيّما مع طلبة المستويات المتقدّمة. فالكلمة في اللغـة تحمـل في الآن نفسـه ملامـح مـن تاريخهـا وأخـرى مـن استعمالها الحاليّ في اللغة، فكلمة شرف مثلا دلّت علـى ارتفـاع مكـان مـن الأرض[٢]. ثمّ تطوّر المعـنى المـاديّ إلى معـنى مجـرّد فـأُطلق علـى شـرف الرجل. ومع هذا فقد ظلّ المفهوم الزماني (diachronic) جليّا في بعض الاشتقاقات من ذلك الجذر الأصليّ، مثل: الشرفة وأشرف علـى افتتـاح ندوة، وأشرف على المكان. ومثـل هـذا الـربط بـين المنـهجين الزمـاني والتزامني (synchronic) يفيد المتعلّم الأجـنبيّ وخاصّـة في المسـتوى المتقدّم.

---

(١) جورج مونان، ١٩٨٦ مفاتيح الألسنية. تعريب الطيّب البكوش، تونس، منشورات الجديـد، (ص ٨٥).

(٢) ابـن منظـور: لسـان العـرب، بـيروت. دار صـادر ، ج ١٠ ، صـص ١٦٩ - ١٧٥ مـادّة (ش/ر/ف) .

وقد تخلّى بعض اللسانيين التطبيقيين، أمثال: "قوقنايم"، و"ميشيا"، و"رفنك" عن التحليل التزامني. وطبّقوا التَّحليل التزامني في وصفهم اللغة قصد تدريسها للأجانب. وضبطوا الشائع من المفردات والتركيب، وهو ما يفصّل فيه القول في الفقرات التالية.

٢- أهداف القوائم اللغويّة

استفادت مناهج اللغات من القوائم اللغويّة من جانبين هما: إعداد المادّة التعليميّة وتحديد المقروئيّة.

٢,١- إعداد المادّة التعليميّة

تساعد القوائم اللغويّة المؤلّفين ومصمّمي الطرق التدريسيّة على اختيار الموادّ التعليميّة أو على صياغتها بناء على معيار التواتر، وانعكس هذا التأثير في استعمال المفردات والتراكيب لتعليم لغة من اللغات. فقد عمدت - على سبيل المثال - سلسلة القراءة لغير الناطقين بالعربيّة إلى الالتزام بمفردات القوائم اللغويّة وتراكيبها، مثلما يستنتج من مقدّمة الجزء الثاني للقراءة الميسّرة. يقدّم الكتاب ٩٣٧ كلمة من الألف الأوّل في قائمة المفردات الشائعة في تراكيب وأساليب تناسب تلك المرحلة . و استخدمت في كتاب القراءة الأوّل الخمس مئة كلمة الأكثر شيوعا[١].

وقد أخذت مفردات الكتاب من أشيع ألف كلمة في قائمة العربيّة بجامعة الملك سعود التي أعدّها داود عبده. وهذه الألف الأولى تبلغ نسبتها في التكرار والشيوع ٦٧% من مجموع الكلمات التي أُحصيت في القائمة وهي ٧١٥٠٠٠ كلمة. وبناء على دراسة داود عبده استخدمت

---

(١) محمد عادل شعبان (١٩٨٢): القراءة الميسّرة، الرياض، جامعة الملك سعود ج ٢.

سلسلة القراءة الميسّرة تدريجيّا الكلمات المتواترة حسب النسب التالية، وهي: خمس مئة، ثمّ ألف، ثمّ ألفان، ثمّ ثلاثة آلاف كلمة.

ومنحت الطريقة السمعيّة البصريّة أولويّة للمقول في إعداد الموادّ التعليميّة. وأخّرت نسبيا دراسة المكتوب الذي يميل إلى استعمال مفردات أدبيّة لا تخضع لمبدإ التواتر. وربطت الطريقة السمعيّة البصريّة بين الصوت والصورة لتقديم الحوار في مواقف قريبة من مواقع الممارسة اللغويّة وذلك سواء في المضمون أو في الأداء.

واعتمدت هذه الطريقة(١) على اللسانيّات البنيويّة وعلم النفس السلوكيّ. واستفادت من التصوّر الجديد للغة إذ اعتبرها "دي سوسير" نظاما مثلما أشرنا إلى ذلك أعلاه. واستخدمت نظريّة الشرط لـ "سكنّر(Skinner)"، وذلك باعتبار اللغة شبكة من العادات، ونوعا من الارتباطات بين المثيرات وردود الفعل.

وقد منحت الطرق السمعيّة البصريّة أولويّة المقول في إعداد الموادّ التعليميّة ، وأخّرت نسبيّا دراسة المكتوب ، وربطت بين الصوت والصورة اللّذين مكّنا من تقديم الحوارات في مواقف قريبة من الحياة اليوميّة في المضمون والأداء ، واستفيد من الصوت في مختبرات اللغة وذلك بالاستماع إلى الحوار عدّة مرّات لإدراك التلفّظ وتنغيم الجملة وتسهيل حفظها، واعتمدت الطرق السمعيّة البصريّة الفرنسيّة على جرد "قوقنايم Gouguenheim "، و"ميشيا Michea "، و"رفنك Rivenc "، و"سوفاجو

---

(١) وقد نشأت الطريقة السمعية البصريّة في الخمسينات انطلاقا من أعمال "قبرينا GUBERINA" "زغرب ZAGREB"، ومن أبحاث فريق "كريديف CREDIF" بسان كلو SAINT CLOUD" في فرنسا.

Sauvageot" للمفردات والتراكيب وهو ما مكّنها من التدرّج في عرض المادّة التعليميّة. واتّبعت تدرّجا دقيقا في تدريس الحوار إذ خضع للمراحل التالية، وهي:

١- تقديم الحوار المسجّل مرفوقا بالصور الشفّافة أو بفلم مكوّن من مجموعة من الصور الثابتة.

٢- تفسير الدرس حسب مقاطع.

٣- ترسيخ ما درس، وذلك بعرض الصور فحسب، قصد استحضار ما يناسبها من جمل.

٤- التوسيع: ويتمثّل في استعمال العناصر اللسانيّة المكتسبة في مواقف مشابهة.

ونجحت الطرق السمعيّة البصريّة في تعليم اللغات بفضل هذ الطابع النسقيّ وبفضل تقديم اللغة في موقف تعليميّ. ورغم هذا النجاح فقد تعرّضت الطرق السمعيّة البصريّة في السبعينات إلى نقد شديد تأتّى من أنّ الحوارات لا تمتّ إلى الواقع بصلة فغالبا ما نشاهد شخصين أو ثلاثة أو أربعة على أقصى تقدير يؤدّون أدوارا منسّقة وبدون تردّد أو إعادة أو ارتباك ودون أن تتخلّل أصوات مزعجة. كما أنّ المضمون الاجتماعيّ والثقافيّ للطرق السمعيّة والبصريّة قد تقلّص وقلّما عكس تنوّع الفئات الاجتماعيّة. ولعلّ التركيز على التراكيب وبصورة آليّة قلّل من دور المعنى الذي يعتبر أساس الاتّصال في تعليم لغة أجنبيّة.

ووُجّه النقد إلى كلّ جوانب هذه الطريقة، فالصرامة في تنظيم الدروس وإعداد مراحل له قد لا تطمئن الدارس بل تزيل عنه الدافعيّة إلى التعلّم أو تقلّل من شأنها. وربّما تؤدّي الإعادات وتكرار الشخصيات والمواقف المقولبة والطابع الآليّ للتدريبات إلى نوع من الرفض.

وسعت الطرق السمعيّة البصريّة إلى اتّخاذ مرونة أكثر في تطبيق الوسائل السمعيّة البصريّة واقتراح حوارات أقرب إلى الواقع ، و أولت عناية أكثر للدارس. فطريقة "صوت حيّ De Vive Voix" تنصح المدرّس بعرض الصور على الدارسين ثمّ تهتمّ بما ينتجونه انطلاقا من هذه الصور، كما تنصحه بتبنّي الأهداف التالية:

١- التفكير بعمق في الأهداف.

٢- توجيه الاهتمام بالدارس.

٣- استعمال مناهج أكثر نشاطا.

٤- تطوير التعبير الحرّ والقدرة على الابتكار.

٥- البدء في امتلاك قدرة اتّصاليّة حقيقيّة.

٦- تجاوز المنهجيّة البنيويّة المأخوذة من اللسانيّات التطبيقيّة.

٧- بلوغ أنواع مختلفة من نماذج الكلام والخطب والمستويات اللغويّة.

٨- استعمال وثائق حقيقيّة نسبيّا.

٩- التنويع في الإجراءات التعليميّة.

أمّا طريقة "إنّه الربيع C'est le printemps" فتعكس تطوّر الطرق السمعيّة البصريّة في السبعينات حتى نهاية القرن العشرين، فقد حافظت على عناصر المنهجيّة السمعيّة البصريّة المتمثّلة في:

١- إعطاء أولويّة للشفويّ.

٢- استعمال الصور الثابتة.

٣- الانطلاق من الحوار.

٤- اتّباع التدريبات النسقيّة.

غير أنّها اختلفت عن طريقة أصوات حيّة (De Vive Voix) بإدخال المبادئ التالية:

١- تنظيم الوحدات حسب الأهداف الاتّصاليّة.

٢- تنويع الشخصيّات والمواقف مع اقتراح موضوعات شديدة الصلة باهتمامات الراشدين.

٣- إدخال وثائق نوعا ما حقيقيّة.

وفضلا عن ذلك تساهم القوائم اللغويّة مبدئيّا في اختصار زمن الدراسة بما أنّها تستبعد من المقرّرات الدراسيّة المفردات القليلة الاستعمال. وبهذا توفّر المجهودات التي تبذل في تعليم الأجانب الذين لا يملكون عادة وقتا كافيا لتعلّم اللغة، خلافا لما عليه الأمر مع تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات الذين يقضون سنوات في تعلّم لغة من اللغات.

٢,٢- المقروئيّة

حاول "ثراندايك" وتلميذه "لورج"[1] الاستفادة من الإحصاء اللغويّ في الكشف عن صعوبة النصوص المستعملة في المدارس، وهو ما سمّي بالمقروئيّة. واستنتج "ثراندايك": أنّ المفردات النادرة في الاستعمال اليوميّ تجعل النصّ صعبا، وجاءت نصوص أخرى سهلة رغم معالجتها موضوعات غاية من التعقيد بسبب استعمالها مفردات متواترة في الحياة اليوميّة. ودفعت أبحاث "ثراندايك" اللغويّين إلى إثارة بعض القضايا مثل صعوبة أسلوب بعض الكتّاب، وسهولة أسلوب آخرين رغم تقيّدهم بالقواعد النحويّة.

---

(1) Hans Hormann (1972): Introduction à la psycholinguistique. Paris. Larousse. Université. P 86

ولا تنحصر مقروئيّة النصّ اللغويّ في صعوبة المفردات أو سهولتها، وإنّما ترتبط أيضا بطول الجمل وقصرها، وبطول الكلمة أو قصرها أيضا. وقد بيّن "ماير"[١] في أبحاثه أنّ ٥٠ % من الجمل الألمانيّة يقلّ عدد كلماتها عن ثماني عشرة كلمة، ولا ترد مثل هذه الجمل في نصّ علميّ إلاّ بنسبة ٣٠ % وترتفع إلى ٦٠% في الخطب الدينيّة.

وفي مجال تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها يمكن الاستفادة من منهج "ثرندايك" ومعيار المقروئيّة لاختيار النصوص المكتوبة لصوغ الحوارات التعليميّة والتدريبات البنيويّة؛ لأنّ قائمة "ثراندايك" اعتمدت على النصوص المكتوبة، واهتمّت بالألفاظ النادرة والألفاظ الكثيرة الاستعمال، في حين أنّ القوائم اللغويّة تُعنى بالمفردات المتواترة التي تسهم في صياغة الحوارات للمبتدئين. ويتكامل المنهجان الأوّل والثاني، فيعتمد على المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة في تأليف مادّة تعليميّة تُستخدم للمبتدئين، ويطبّق منهج "ثرندايك" في تحديد مقروئيّة النصوص وتحليل أساليب الكتّاب للطلبة المتقدّمين.

ووُضعت صيغ متعدّدة لتقييم المقروئيّة كمّيا، ولعلّ أكثرها استعمالا طريقة "فلاش"[٢]. وتتمثّل في اختيار خمس عيّنات عشوائيّة من مقال أو ثلاثين عينّة من كتاب، وتتكوّن كلّ عيّنة من المائة الكلمة الأولى الواردة في فقرة معيّنة، ثمّ يُحصى معدّل المقاطع في العيّنات المكوّنة من مئة كلمة قصد الكشف عن سهولة القراءة. كما يحُصى طول الجمل، ونحصل بهذه الصورة على صيغة تحدّد لنا مدى المقروئيّة. فإن حصلنا على نتيجة صفر، عُدّ النصّ غير قابل للقراءة، وإن حصلنا على مئة يُعدّ في متناول أيّ شخص يجيد القراءة.

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

واستعملت نتائج المقروئيّة في دراسة الإدراك الحسّي والتعلّم والذاكرة إضافة إلى تقييم نصوص الدعاية. وأثبت الباحث "جنيس": أنّ الإدراك الحسّي مرتفع للكلمات المحظورة مقارنة بالكلمات العادية[١]، وأُثيرت تساؤلات عن سرّ الإدراك الحسّي المرتفع الذي لا يرجع إلى ظلال معناها العاطفيّ السلبيّ فحسب، بقدر ما يفسّر بندرة تواترها. وأثبت "هاوس"، و"سالمون"[٢] اعتمادا على هذه الفرضيّة وجود نوع من العلاقة بين تواتر كلمة في الحياة اليوميّة وسرعة إدراكنا الحسّي لها. فلعلّ في الكلمات النادرة مؤشّرات أخرى ،غير درجة الشّحن العاطفيّ ، تسمح بإدراكنا الحسّي لها بصورة مرتفعة.

وتدعو هذه العلاقة الوثيقة بين درجة التواتر ومستوى الإدراك الحسيّ لمفردات اللغة إلى دراسة عمليّة اكتساب اللغة بوجه عامّ، تلك العمليّة التي هي جوهريّة لا في مجال تعليم اللغات لغير الناطقين بها فحسب، بل وأيضًا في مجال تعليم اللغات للناطقين بها كذلك.

و نرى بهذه الصورة؛ نرى كيف أنّ الاستفادة من هذه الأبحاث قد جمعت بين ما توصّلت إليه اللسانيّات التطبيقيّة من نتائج من جهة، وما توصّلت إليه أبحاث علم النفس من جهة أخرى. وربّما تمخّضت عن الاستفادة من هذه الأبحاث في مجال تعليم اللغات نظريّات عن الذاكرة اللغويّة وعمليّة اكتساب اللغة وطرق التعليم، أضف إلى ذلك ارتباط المقروئيّة بعدّة عوامل أخرى منها سنّ المتعلّم ودافعيّته، وحالته النفسيّة، وطبيعة المادّة التعليميّة.

---

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

٣- منهج القوائم اللغويّة وإشكاليّاته

تهتّم الفقرات التالية بالقوائم اللغويّة التي أُعدّت لأغراض تعليميّة وانطلقت أساسا من المقول. أمّا قائمة "ثرندايك"[١] و"لورج" التي اعتُمد في إعدادها على اللغة المكتوبة ممّا نشر في بعض الدوريات والمجلاّت فقد يُستفاد منها في إعداد النصوص المكتوبة للطلبة المتقدّمين مثلما يُستفاد منها في تحديد مقروئيّة النصوص.

وستُعنى الفقرات التالية بتحليل منهج القوائم اللغويّة استنادا إلى الفرنسيّة الوظيفيّة لأنّها اعتمدت أساسا على إحصاء المقول واستُعملت لأغراض تعليميّة. وقد مكّنت الفرنسيّة الوظيفيّة[٢] من تصميم طرق سمعيّة بصريّة لتعليم الأجانب[٣]. ويُشار إلى العربيّة الوظيفيّة جزئيّا لأنّها صمّمت لطلاّب التعليم الابتدائيّ في بلدان المغرب العربيّ[٤]. وإن

(1) Thorndike، E.L.، Lorge، I.، The Teacher's word book 30 000 words. New York: Bureau of Publications، Teacher's College، Columbia University 1944.

(٢) من أراد الاطلاع على منهج إعداد الفرنسية الوظيفيّة ومعرفة وثائقها فبإمكانه الرجوع إلى الدراسة التالية:

G. Gouguenheim، R. Michea، P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'elaboration du français élémentaire، Paris، Didier 1956، ROBERT Galisson ،Inventaire Thématique et Syntagmatique du français fondamental Paris –Hachette. Larousse Collection le français dans le monde B.E.L.C

(٣) الطريقة السمعية البصريّة مثال ذلك طريقة "مرحبا" وهي سمعية بصريّة....

(٤) أحمد العايد (١٩٨١) الرصيد اللغوي العربي وأبعاده ، سلسلة اللسانيات، اللسانيات واللغة العربية، الجامعات التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية. تونس ص (ص ١١٩-١٩٩).

نشير كذلك إلى نشر قائمة الرصيد اللغوي:

=

استُفيد منها في تعليم العربيّة للأجانب فقد أدرجها معدّو قائمة مكّة للمفردات الشائعة[١] ضمن القوائم التي اعتُمدت في ضبط المفردات المتواترة[٢] ؛ وعثرت في اللغة العربيّة على أكثر من أربعين قائمة لغويّة انطلقت في معظمها من المكتوب، واعتنت بالصحافة العربيّة وبالنثر العربيّ وببعض المقرّرات الدراسيّة وبلغة الأطفال المحكيّة وأقاصيصهم.

=

اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي (١٩٧٦) الرصيد اللغوي الوظيفيّ (المرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ) تونس ٢١٠ ص + ١٧٦ ص.

ترجمت مقدّمة الرصيد اللغوي الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ إلى الفرنسية

Kechaou Ridha & ABID Radhia (1977)2. Le fonds lexical commun. IBLA ، N 140 pp 269-279.

(١) جامعة أمّ القرى، معهد اللغة العربية (د.ت) قائمة مكّة للمفردات الشائعة. مكّة المكّرمة. مطابع الصفا ص ٦٩.

(٢) نذكر على سبيل المثال:

أ- موسى بريل. قاموس الصحافة العربية اليومية (القدس، الجامعة العبرية ١٩٤٠).

ب- E.M. Bailey. A List Modern Arabic Words. Cairo – NileMission Press.

ج- M.K. Lotfi Changes Needed in Egyptian Readers to increase Their D. Dissertation University of Chicago – 1948. ، PH،Value (Typewriter).

د- M.M.Radwan – The Speech Vacabulary of Egyptian. Children entering School. M.A. Thesis. University of London 1952.

ه- فاخر عاقل (١٩٥٣) المفردات الأساسية للقراءة الابتدائيّة. دمشق.

و- فتحي علي يونس (١٩٧٤) الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. (مرقون).

ز- محمود رشدي خاطر. قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، سرس الليان، مصر ١٩٥٥.

وأُفرد لها مكان في ملاحق البحث لأنّها قد تفيد في تأليف مـادّة تعليميّـة للمستويات المتقدّمة الخاصّة بالأجانب (انظر إلى الملحق الأوّل).

وتُحلّل فيما يلي قائمة الفرنسيّة الوظيفيّة كما يُشار أحيانا ، على سبيل المقارنة فحسب ، إلى قـائمتي الإسـبانيّة الوظيفيّـة والبرتغاليّـة الوظيفيّـة سيّما وأنّ "رفنك" أشرف على إعدادها وحاول - فيما يبدو - أن يتجـاوز بعض العقبات التي واجهته وزملاءه في إعداد الفرنسيّة الوظيفيّة.

٣,١- الفرنسيّة الوظيفيّة

تُعدّ الفرنسيّة الوظيفيّة محاولة طريفة ومفيدة في تعلـيم اللّغـات وقـد أشـرف علـى إعـدادها "قوقنـايم" و"ميشـيا" و"رفنـك"[(١)] (بـين ١٩٥١ ، ١٩٥٤) وهدفوا من دراستهم الإحصائيّة للغة الفرنسيّة إلى تحديد قائمـة من الكلمات الأكثر تواترا وذلك لاعتمادها في تعليم الفرنسيّة للأجانب. وقامت الفرنسيّة الوظيفيّة في إعدادها على ثلاثة مناهج تمثّلت في:

١- أبحاث لتحديد تواتر المقول.

٢- أبحاث لضبط المفردات الكامنة.

٣- أبحاث لتعيين مفردات المكتوب.

---

(١) تبيّنّا أنّ جـورج قوقنـايم Georges Gouguenheim أشـار في كتابـه Dictionnaire Fondamental de la Langue Française Didier. Paris 1958. Avant Propos. إلى استخدام مثل هذه النوعيات من النصـوص في الفرنسـية الوظيفيّـة وقـد تـولّى جورج.أ. فندربك (Georges E. Vander Beke) جردها ونشرت تحت العنوان التالي:

French Word Book Tabulated and Edited By Georges E.Vander Beke ، New York Macillan (Publications of the American and Canadian Committees on Modern Languages. Volume 15.

٣ . ٢ . تواتر المقول

يقتضي البحث العلميّ عند إعداد القوائم اللغويّة، ضبط عدد المخبرين. وقد اعتمدت الفرنسيّة الوظيفيّة على ٢٧٥ مخبرا. أمّا الإسبانيّة فاعتمدت على ١٦٠٠ مخبر، والبرتغاليّة على ١٤٠٠ مخبر، ونتبيّن بمقارنة عدد المخبرين بين هذه القوائم الثلاثة محدوديّة عدد المخبرين في الفرنسيّة الوظيفيّة، ممّا كان له أثر واضح على الحجم الإجماليّ للقوائم اللغويّة، إذ بلغ العدد الإجماليّ لكلمات الفرنسيّة الوظيفيّة ٣١٢١٣٥ كلمة، بينما بلغت كلمات الإسبانيّة الوظيفيّة ٨٠٠٠٠٠ مفردة واشتملت البرتغاليّة الوظيفيّة على ٧١٠٠٠٠ كلمة.

وحاول "قوقنايم" وزملاؤه اعتماد مخبرين يمثّلون كلّ الشرائح الاجتماعيّة والمستويات الثقافيّة، فضلا عن اعتماد مبدإ الاختلاف في الجنس والمهنة والسنّ إضافة إلى أنّهم اختاروا من بين المخبرين أحد عشر طفلا في سنّ الدراسة. وسجّل "قوقنايم" وزملاؤه ١٦٣ محادثة لهؤلاء المخبرين وفي أوساط تمثّل مختلف الفئات الثقافيّة والاجتماعيّة في فرنسا في العقد الخامس من القرن العشرين. ثمّ جرّدت كلمات المحادثات المسجّلة وبلغ إجماليّها ٣١٢١٣٥ كلمة.

وتكوّنت في الأصل من ٨٠٠٠ وحدة معجميّة. (وقد تكرّرت الكلمات الثمانية ألف على ألسنة المخبرين وكونّت مدوّنة من ٣١٢١٣٥ كلمة) واستخرجت منها الكلمات التسع مائة الأكثر تواترا لتكوين قائمة الفرنسيّة الوظيفيّة. ونستعرض الكلمات السبع والثلاثين الأكثر تواترا لنتبيّن طبيعة هذه المفردات.

العدد الرتبي	الكلمة	نسبة التواتر
١	(كان) Etre (verbe)	١٤٠٨٣
٢	(حصل – ملك) Avoir	١١٥٥٢
٣	(من – في – ب – عن) De	١٠٥٠٣
٤	(أنا) Je	٧٩٠٥
٥	هم Ils (s)	٧٥١٥
٦	(هذا) Ce (pronom)	٦٨٤٦
٧	ال La (article)	٥٣٧٤
٨	Pas (négation) (أداة نفي)	٥٣٠٨
٩	A (préposition) (ب-في)	٥٣٢٦
١٠	و Et	٥٠٨٢
١١	(ال) Le (article)	٤٩٥٧
١٢	(ضمير غير معرّف) On	٤٢٦٦
١٣	أنتم – أنتن Vous	٤٢٠٢
١٤	(أداة نكرة) Un (article)	٤١٨٨

١٥	A (pronon démonstratif) (هذا – هذه)	٣٩٧٢
١٦	ال (للجمع) Les (article)	٣٨١٥
١٧	Que (conjonction) (الذي – التي- اللذان – اللتان- الذين- اللاتي)	٣٥٣٧
١٨	(أداة نفي) Ne	٣٢٨٣
١٩	(فعل) Faire	٣١٧٤
٢٠	(الذي) Qui (relatif)	٣٠٩٦
٢١	(نعم) Oui	٢٩٣٥
٢٢	(حينئذ- عندئذ- آنذاك) Alors	٢٨٥٤
٢٣	(أداة نكرة) Une (article)	٢٧٨٠
٢٤	(لكن) Mais	٢٧٦٨
٢٥	De (article indifini) (أداة نكرة)	٢٦٤٦
٢٦	(هنّ) Elle (s)	٢٤٦٢
٢٧	(في- إلى- En (préposition) كـ- على- من)	٢٤٠٥
٢٨	(قال) Dire	٢٣٩١

٢٩	Y (تعبّر عن المكان)	٢٣٩١
٣٠	Pour (ل)	٢٠٧٦
٣١	Dans (في- من- بعد..)	٢٠٦٦
٣٢	Me	٢٠١٤
٣٣	Se	١٩٩٣
٣٤	Aller ذهب	١٨٧٦
٣٥	Bien (adverbe) جيّدا- حسنا- كثيرا	١٦٩٧
٣٦	Du من ال – عن ال	١٦٥٨
٣٧	Tu أنتَ – أنتِ	١٥٣٦

نلاحظ من الجدول أنّ الأدوات النحويّة احتلّت المراتب الأولى في التواتر باستثناء خمسة أفعال هي (Etre) (كان) و(Avoir) (امتلك) و(faire) (فعل) و(dire) (قال) و(Aller) (ذهب) وكلّها أفعال تنتمي إلى ما يسمّى في اللغة الفرنسيّة بأفعال الفئة الثالثة أي التي تصرّف بطريقة غير قياسيّة تخالف أفعال المجموعة الأولى أو الثانية القياسيّتين، ثمّ إنّ الأفعال التي وردت بعد الأفعال السابقة الذكر كانت من الأفعال غير القياسيّة ومنها Voir (رأى) وSavoir (علم) وPouvoir (استطاع) وFalloir (ينبغي) وVouloir (أراد) وVenir (قدم) وPrendre (أخذ). ونستفيد من نسبة التواتر هذه في تحديد منهج متدرّج لعرض المادّة التعليميّة. فما جرى عليه العمل سابقا أن نبدأ

بتدريس الأفعال القياسيّة لسهولتها وقياساتها في التصريف . وتكشف نتائج الإحصائيّات أنّ المستعمل من الأفعال في اللغة الفرنسيّة من الأفعال غير القياسيّة أكثر ممّا هو من الأفعال القياسيّة ؛ وهذا يدعو إلى تغيير في مناهج التدريس خلافا لمّا يتبعه بعض مدرّسي اللغة للأجانب إذ يؤجّلون تدريس الأفعال غير القياسيّة إلى مراحل متأخرّة مع أنّ نسبة تواترها في الاستعمال تفرض البدء بها على صعوبتها، لأنّها أساسيّة في التخاطب. وكذا الأمر في العربيّة حيث يحسن البدء في التدريس بأفعال مثل قال وجاء ورأى رغم صعوبتها الناجمة عن تصريفها غير القياسيّ، لكن لا فائدة من تأجيل تدريسها بما أنّ الإحصاء اللغويّ أثبت تواترها.

ويتّضح دور التواتر في إبراز الأفعال الأكثر استعمالا[1] وإن كان ارتفاع التواتر يدّل على الحاجة ولا يدّل على أيسر السبل إلى اكتساب اللغة.ويمكن التركيز في تعليم اللغات اعتمادا على التواتر المثبت في الجدول السابق على الأدوات النحويّة وعلى أدوات الربط. وقد جرت العادة في طريقة النحو والترجمة أن يركّز على المفردات لأنّها تعبّر عن مفاهيم. فأدوات بعض المقرّرات الدراسيّة [2] قائمة بأسماء الحيوانات، والخضر، والفواكه، وأعضاء جسم الإنسان. وقد حان الوقت الآن لأن تغيّر مناهج تعليم اللغات على ضوء نتائج الإحصاء اللغويّ، وتدعو إلى تدريس

---

(١) انظر قائمة مكة للمفرادات الشائعة (د.ت) معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج. ط. مكّة.

وقد أثبتت هذه القائمة تواتر بعض الأفعال المتعلّلة مثل (قال – جاء – اختار..)

(٢) يذكر على سبيل المثال:

H.Atoui (1978) L'arabe langue vivante. Paris. Volume 1. P 28.

الأفعال، وأدوات النحو بما أنّهما يمثّلان نسبة ٤٠% من إجماليّ مفردات القائمة الفرنسيّة الوظيفيّة[١].

ويمكن أن يُستفاد من نتائج التـواتر في تـأليف القـواميس للأجانـب، وقد تساعد المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة على صياغة الحوارات ونصوص القراءة وكتب المطالعة لمتعلميّ اللغة الأجنبيّة.

وعند إعداد القوائم اللغويّة وضبط مدوّناتها تولّدت مشكلة تتمثّل في كمون بعض المفردات، ويعني ذلك أنّ بعض المفردات لا تظهر على ألسنة المخبرين عند التسجيل، لكنّها تظلّ ماثلة في أذهانهم لأنّها بالنسبة إليهم من البديهيات أو من المسلّمات ، فقد يتحدّث رسّام مثلا بصورة مطوّلة عن الرسم، ومدارسه، واتّجاهاته، وأعلامه غير أنّه لا يستعمل في كلّ ذلك كلمة " ريشة" مع أنّ معرفة هذه الكلمة أساسيّة للمتعلّم الأجنبيّ لكنّها بالنسبة للرسّام تظلّ كامنة لأنّها أمر مسلّم به. وأدّى هذا الكمون في بعض المفردات إلى إجراء بحوث إضافيّة مثّلتْ المرحلة الثانية من مراحل إعداد القائمة الوظيفيّة.

٣ .٣. المفردات الكامنة

لاحظ "قوقنايم" وزملاؤه غياب العديـد مـن المفـردات في المجمـوع الكلّي للإحصاء اللغويّ الذي ضمّ الكلمات التسـع مائـة المتـواترة الـتي استخرجت من ١٦٣ محادثة، وأدركوا أنّ تتبّع اللغة في صـورتها الحيّـة وفي الاستعمال اليوميّ لا يعرّف بكلّ مفردات هذه اللغة. فقد تظلّ بعض المفردات كامنة في الأذهان ولا تظهر في إجابـات المخـبرين. ونخلـص

---

(١) انظر في هذا الصدد:
Paul Rivenc (1979). Le Français fondamental. Vingt ans après. Le Français dans le monde. Octobre N 148 p 18.

من هذا أنّ الإحصاء اللغويّ يكشف عن طبيعة صنفين من المفردات هما:

١- مفردات متواترة تظهر عند جرد تسجيلات المخبرين الصوتيّة وعيّنات النصوص المكتوبة[١].

٢- مفردات كامنة وهي لا تظهر حتما أثناء التخاطب وتظلّ في ذهن المخبر.

إزاء هذا الوضع أجرى "قوقنايم" ومساعدوه ("ميشيا" و"رفنك" و"سوفاجو") بحوثا لغويّة لضبط المفردات الكامنة وحدّدوا ستّة عشر مركز اهتمام[٢] وهي المدينة ووسائل النقل والثياب والحيوانات والمهن إلى غير ذلك. ثمّ طلبوا من مخبرين[٣] أن يذكروا حسب تداعي الخواطر عشرين اسما متعلّقا بموضوع من الموضوعات السابقة ، وأدّت طبيعة هذه الموضوعات إلى استعراض أسماء مختلف الحيوانات وأنواع الثياب ووسائل النقل ومختلف المهن . وأدرك ر. مشيا وجورج قوقنايم[٤]: أنّ عرض مراكز الاهتمام الفرنسيّة بهذه الصورة أفضى إلى ذكر قائمة من الأسماء، في حين أنّ الأبحاث اللغويّة التي أجريت على الإسبانيّة، والبرتغاليّة الوظيفيّة مكنّت من الحصول على أفعال وصفات وظروف. ويعود السبب في ذلك إلى أنّ المنهج المتبّع في الفرنسيّة الوظيفيّة طلب

---

(١) حدّد التواتر في الفرنسية الوظيفيّة ب ٢٩ انظر في:
R. Galisson & D. Coste (1978). Dictionnaire de didactique des langues. Paris Hachette p 242.

(2) G. Gouguenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'elaboration du français élémentaire,

(٣) - المرجع السابق.

(٤) - المرجع السابق.

استعراض عشرين اسما تتصّل بمركز من مراكز الاهتمام مثل الحيوانات أو وسائل النقل، بينما طلبت الطريقة الإسبانيّة من المخبر أن يتحدّث عن موضوع من الموضوعات، لهذا جاء هذا المخبر متضمّنا أسماء وأفعالا وظروفا. واستخرج "قوقنايم" وزملاؤه من أبحاث المفردات الكامنة ٣٠٠ مفردة أضافوها إلى المفردات التسع مائة الأكثر تواترا. ونلاحظ أنّ هذا الرقم يمثّل نسبة الربع من مجموع مفردات الفرنسيّة الوظيفيّة. وهي نسبة مرتفعة نوعا ما لأنّ فكرة القائمة اللغويّة الفرنسيّة انبنت أساسا على تحديد المتواتر في اللغة الفرنسيّة المحكيّة. ولم تتوقّف إضافة المفردات إلى قائمة المتواتر عند هذا الحدّ، وإنّما عمد "قوقنايم" وزملاؤه إلى جرد المكتوب. وهو يمثّل المرحلة الثالثة من مراحل إعداد قائمة الفرنسيّة الوظيفيّة.

٣,٤ . تواتر المكتوب

يُركّز مع المبتدئين الأجانب على الشفويّ ثمّ يتّم التدّرج بهم إلى الكتابيّ في مرحلة ثانية لأنّ تعليم اللغات يرتكز أساسا على المقول ثمّ المكتوب. لهذا جرّدت نصوص مكتوبة شملت جرائد يوميّة، و جرائد للأطفال، ونصوصا متفرّقة، ونصوص بعض المسرحيّات[١].

واستخرج "قوقنايم" وزملاؤه من أبحاث المكتوب ١٨٠٠ كلمة.

يتجلّى إذن أنّ قائمة الفرنسيّة الوظيفيّة تكوّنت على النحو التالي:

- ٩٠٠ مفردة متواترة في المقول.

---

(1) G.Gougueheim, R. Michea, P.Rivenc & Sauvageot (1964): L'Elaboration du Français Fondamental (1er Degré). Crédif

- ٣٠٠ مفردة أضيفت إلى المقول اعتمادا على أبحاث المفردات الكامنة.

- ١٨٠٠ مفردة متواترة في المكتوب.

وبلغ مجموع المفردات ثلاثة آلاف. وقُسّم إلى قسمين متساويين خُصّص الأوّل منهما إلى المرحلة الأولى من الدراسة، واختصّ القسم الثاني بالمتقدّمين في الدراسة. وتُعدّ كلمات الفرنسيّة الوظيفيّة قليلة نسبيّا إذا قارنّاها بمدوّنة بعض المعاجم الفرنسيّة – فقاموس لاروس المعاصر[١] ضمّ ٢٥٠٠٠ كلمة، وضمّ معجم "لتري"[٢] ٤٠٠٠ كلمة. وتسهم النسبة القليلة من الكلمات للقوائم اللغويّة في التركيز على الكلمات الوظيفيّة في عمليّة التدريس. وتجنّب متعلّم اللغة الأجنبيّ من الضياع نوعا ما في مدوّنة القواميس إذا كان طالبا مبتدئا.

ويُعدّ منهج إعداد القائمة الفرنسيّة طريفا رغم ارتفاع نسبة المفردات المضافة إليها لا سيّما إذا وضعناه في إطاره الزمنيّ. ورجعنا بالذاكرة إلى خاصيّة البحوث اللسانيّة في العقد الخامس من القرن العشرين، وتكمن طرافة القائمة الفرنسيّة في انطلاقها من المقول الذي يقرّب متعلّم اللغة الأجنبيّ من الواقع خلافا للنصوص المعتمدة في طريقة النحو والترجمة. فهي قديمة. وتعمد إلى استعمال مفردات مغرقة في الأدبيّة أو قليلة الاستعمال.

ومع ذلك لم يسلم منهج إعداد الفرنسيّة الوظيفيّة من قصور في محدوديّة العدد الإجماليّ للرصيد، وغياب تواتر المدلول، و يثير المنهج نفسه إذا

---

(1) Paul Rivenc (1979). Le Français fondamental. Vingt ans après. Le Français dans le monde. Octobre N 148 p 18.

(٢) المرجع السابق.

طبّق على اللغة العربيّة إشكاليّة الفصحى والدارجة. وستحلّل فيما يلي مظاهر هذا القصور.

٥,٣ . محدوديّة العدد الإجماليّ

تضمّ مدوّنة الفرنسيّة الوظيفيّة ٣١٢١٣٥ مفردة ، ويلاحظ أنّ هذا العدد الإجماليّ محدود جدّا مقارنة بقائمتي اللغة الإسبانيّة والبرتغاليّة ومن ثمّ لا يعكس العدد الحقيقيّ للمفردات المتواترة في الفرنسيّة، ممّا يعني ارتفاعا ضمنيّا لنسبة المفردات الكامنة. ولتلافي هذا النقص عمد معدّو القوائم اللغويّة الإسبانيّة والبرتغاليّة إلى الزيادة في عدد المخبرين، ممّا أدّى إلى ارتفاع العدد الإجماليّ في مدوّنة الإسبانيّة الوظيفيّة إلى ٨٠٠٠٠٠ مفردة[1] وفي مدوّنة البرتغاليّة الوظيفيّة إلى ٧١٠٠٠٠ مفردة.فإذا قارنّا العدد الإجماليّ لمفردات الفرنسيّة الوظيفيّة بقائمة الإسبانيّة أو البرتغاليّة تبينّا محدوديّة المدوّنة الفرنسيّة . وتتأكّد وجاهة هذه الملاحظة متى عرفنا أنّ "ثرندايك" و"لورج" جرّدا ملايين الكلمات لضبط قائمتهما وإن اعتمدا المكتوب.ونرى على خلاف ما تقدم ذكره أنّ القوائم اللغويّة العربيةّ محدودة جدّا .

٦,٣ . محدوديّة القوائم العربيّة

تتصّف القوائم العربيّة بمحدوديّة العدد الإجماليّ أيضا، فالرصيد اللغويّ الوظيفيّ لبلدان المغرب العربيّ يشتمل على ٤٠٠٠ وحدة

(1) G. Gouguenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'élaboration du français fondamental (1er degré)

معجميّة[١] وضمّت قائمة لطفي[٢] حوالي خمسة وثلاثين ألف كلمة. وإزاء هذا الوضع لا نستطيع الاعتماد كليّا على بعض القوائم العربيّة في تأليف موادّ تعليميّة للأجانب لأنّها جزئيّة. فقائمة "موسى بريل" اعتمدت على بعض أعداد من صحيفة القدس سنة ١٩٤٠. واعتمدت قائمة رضوان على مفردات الأطفال المصريين الذين سيدخلون إلى المدارس. واقتصرت قائمة "فاخر عاقل" على المفردات الأساسيّة للقراءة الابتدائيّة في دمشق ؛أمّا "فتحى يونس" فاهتمّ بالكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة. ثمّ إنّ القوائم الجامعة مثل قائمتي "محمود رشدي خاطر" ومكّة فإنّها اعتمدت على معظم القوائم السابقة الذكر.

يُلاحظ إذن أنّ معظم القوائم العربيّة اقتصرت على جانب لغويّ معيّن مثل قراءة الأطفال. ولم تسع إلى وصف لغويّ يشمل بلدا عربيّا أو بعض البلدان العربيّة. وهذا ما يُعيق الاستفادة منها لأنّها لم تثبت الكلمات المتواترة والتراكيب الشائعة للواقع اللغويّ[٣].

ورغم محدوديّة العدد الإجماليّ لرصيد القوائم اللغويّة، فإنّ نسب التواتر مفيدة لمتعلّم اللغة الأجنبيّ لأنّها ترفع درجة فهمه بما أنّ العشر

(١) أحمد العايد (١٩٨١)، الرصيد اللغوي العربي وأبعاده. اللّسانيات واللغة العربية. (ص ١١٩ – ١٩٩).

(٢) - M.K. Lotfi. Changes needed in Egyptian Readers to increase their Value, PH, D. Dissertation University of Chicago. 1948. (Typewriter)

(٣) لمزيد من التفصيل انظر تحليل القوائم العربيّة في الملحق الخامس مع الملاحظة أنّ قائمة المغرب العربي لا تتّصف بالجزئيّة وستحلّل ضمن الفقرات التالية.

الكلمات الأكثر تواترا تمثّل نسبة ٢٥% [1] من مجموع ما تمّ جرده من نصوص عند إعداد القائمة اللغويّة. وتمثّل الكلمات الخمسون الأكثر تواترا نسبة ٥٠% على الأقّل من كلمات النصّ الذي تمّ جرده. وأثبت "ميشال زكريا"[2] أنّ علم اللغة الكمّي ونتائج الإحصاء اللغويّ أظهرت تشابها بين اللغات في نسبة التواتر وتلخّصت على النحو التالي:

١- تكوّن الكلمات الخمس عشرة الأكثر استعمالا في اللغة نسبة ٢٥% من كلمات نصّ من النصوص.

٢- تكوّن الكلمات الستّ والستّون الأكثر استعمالا في اللغة ٥٠% من كلمات نصّ من النصوص.

٣- تكوّن الكلمات المائة الأكثر تواترا في اللغة نسبة ٦٠% من كلمات نصّ من النصوص.

٤- تكوّن الكلمات الثلاث مائة وعشرون الأكثر استعمالا في اللغة ٧٢% من كلمات نصّ من النصوص.

٥- تكوّن الكلمات الألف الأكثر استعمالا في اللغة ٨٥% من كلمات نصّ من النصوص.

٦- تكوّن الكلمات الأربعة آلاف الأكثر استعمالا في اللغة ٩٧,٥% من كلمات نصّ من النصوص.

(1) R. Galisson & D. Coste (1978). Dictionnaire de didactique des langues.Paris Hachette p 242

(٢) ميشال زكريا (١٩٨٤) مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع (ص ١٦).

يلاحظ أنّ معرفة ألف كلمة فقط من مفردات لغة معيّنة تمكّن مبدئيّا من فهم ٨٥% من كلمات النصوص المكتوبة بهذه اللغة. وتشمل هذه النسبة نصوص الدارسين المبتدئين التي التزمت باستعمال المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة ،إلاّ أنّ النسب السابقة الذكر لا تنطبق – على ما يبدو- على فهم الوثائق الحقيقيّة التي تثير إشكاليّات دلاليّة وتركيبية وثقافيّة مثلما توضّحه الأمثلة التالية. فالدّارس يفهم مثلا لفظ صاحب غير أنّه يعجز عن فهم عبارة "صاحب الحمار"، فإضافة "صاحب" إلى "الحمار" تخلق له إشكالا لأنّه فهم صاحب بمعنى صديق. كما لا يفهم الدارس معنى (صورة) في الجملة التالية (كيف تحدّثني بهذه الصورة؟) لأنّه عرف (صورة) بمعنى ('نسخة)، وبمعنى (صورة في كتاب)، أو (صورة شمسيّة)، أمّا أن ترد هذه المفردة بمعنى شكل، فهذا ما لا يدركه إلاّ دارس في مستوى متقدّم نسبيّا.وهذا ما يجعل عمليّة الفهم عسيرة. ونقول في العربيّة (أسقي الولد) و(أسقي الشجرة) غير أنّ اللغة الانجليزيّة لا تستعمل الاقتران الأوّل (I water the boy) (بمعنى أسقي الولد)، وتقتصر على الاقتران الثاني (I water the plants) (أسقي الشجرة) وهذا ما يحدث عسرا في الفهم لدى الدارس الانجليزيّ أو الأمريكيّ"[١]. ويفهم الدارس الأجنبيّ جملة: (يصل إلى الاسكندريّة) لكن لا يفهم استعمال يصل في الجملة التالية: (و يصل القاهرة بالإسكندريّة طريقان..) لأنّ فعل "يصل" ورد بمعنى (يربط) ولأنّ المتعلّم الأجنبيّ لا يميّز بين وحدتين معجميّتين مختلفتين هما "وصل إلى" و"وصل ب".

---

(١) استنتجت هذا المثال والأمثلة التالية من تدريس الأجانب اللغة العربية.

يُلاحظ اعتمادا على الأمثلة أنّ المفردة تكتسب معاني متعـدّدة بحكـم سياق لغويّ، أو لاكتسابها مدلولا ثقافيّا خاصّا بشعب دون آخـر. فنجـد على سبيل المثال في بعض كتابـات المسـيحيين العـرب الجملـة التاليـة "أصلّي لأمّي ليشفيها الله"، ومثل هذا المعنى لا يفهمـه قـارئ مسـلم أو على الأقّل لا يستسـيغه –إن فهمـه– لأنّ الصـلاة لله. ولا يفهـم في هـذه الحالة فعل أصلّي في معناه الحقيقيّ بل يفسّر بالعودة إلى مرجعه الدينيّ، فأصلّي بمعنى (أدعو – في شكل صلاة– لأمّي كي يشفيها الله).

ويختلف استعمال لفظة (آنسة) من شعب إلى شعب بحكـم اخـتلاف العرف الاجتماعيّ. ففي العربيّة نطلق (آنسة) على كلّ فتاة لم تتزوّج بعـد ولا نجرؤ على استبدال التسمية ب (سيّدة) التي تخاطب بها عادة المـرأة المتزوّجة، في حين أنّ الشعب السويسريّ أو الألمانيّ يطلقان (آنسة) في مطعم أو فندق بمعنى (نادلة) حتّى وإن بدت سيّدة أو كانـت متقدّمـة في السنّ، غير أنّ لفظة (آنسة) لا تخاطَب بها الفتاة في إدارة حتّى وإن كانت (آنسة) - بالمفهوم العربيّ - فعلا بل تخاطَب بلفظة (سيّدة) في سويسـرا وألمانيّا ويخضع كلّ ذلك إلى معايير ذات صلة بآداب المخاطبة.

ويستغرب المدرّس في تعبير كتابيّ الصـورة المجازيّـة "لـو كانـت في حذائك" التي يستعملها دارس أمريكيّ. وتُقال العبارة في الانجليزيّة. ولا تنطبـق علـى العربيّـة. وتوافـق في الانجليـزيّـة (If I were in your shoes, then..) ؛و لا يُستعمل الحذاء في مثل هذه الصورة لأنّه عـادة ما يرمز إلى معنى الحقارة والوضاعة مثلما يتجلّى في كلمـة (قنـدرة) في اللهجة العراقيّة أو كلمة (جزمـة) في لهجـة مصـر وبعـض دول الخلـيج و(صبّاط) في اللّهجة التونسية كأن يُقال (فلان أجهل من صبّاطي).

يتّضح إذن أنّ عمليّة الفهم معقدّة بالنسبة إلى الوثائق الحقيقيّة التي تدرّس للطلبة المتقدّمين. وترتبط بمدلول البنية وبالمفاهيم الثقافيّة والاجتماعيّة وبسياقات المقام وبالأعراف الاجتماعيّة.

٣,٧. غياب تواتر المدلول

لا يقتصر إعداد القوائم اللغويّة على ضبط تواتر المفردات ،فما يهمّ بالدرجة الأولى في تأليف الموادّ التعليميّة هو تواتر مدلولات المفردات، وهو ما لا نعثر عليه في ما أُعدّ من قوائم لغويّة في بعض اللغات الأجنبيّة[١] وفي العربيّة[٢]، فكلمة "بنية" وردت في قائمة مكّة[٣] دون إشارة إلى معناها المتواتر، وتعني هذه الكلمة ما بُنِيَ، وهيئة البناء،

(1) G.Gougueheim, R. Michea, P.Rivenc & Sauvageot (1964): L'Elaboration du Français Fondamental (1er Degré) 1964. Paris، Crédif.

(٢) نذكر على سبيل المثال:

أحمد العايد (١٩٨١) الرصيد اللغوي العربي وأبعاده.

أ- موسى بريل. قاموس الصحافة العربية اليومية (القدس، الجامعة العبرية (١٩٤٠).

ب- E.M. Bailey. A List Modern Arabic Words. Cairo – NileMission Press.

ج- M.K. Lotfi – 1948. Changes Needed in Egyptian Readers to increase Their Value, PH, D. Dissertation University of Chicago – 1948. (Typewriter).

M.M.Radwan – 1952. The Speech Vacabulary of Egyptian. Children entering School. M.A. Thesis. University of London .

د- فاخر عاقل (١٩٥٣) المفردات الأساسية للقراءة الابتدائيّة. دمشق

ه- فتحي علي يونس (١٩٧٤) الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائيّة وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. (مرقون).

و- محمود رشدي خاطر (١٩٥٥). قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، سرس الليان، مصر ١٩٥٥.

(٣) قائمة مكّة للمفردات الشائعة (دت) معهد اللغة العربية. ط. مكّة (ص ٦٩).

وشكل الجسم، وصيغة الكلمة. وفعل prendre (بمعنى أخـذ) ورد في ١٤٣ مقابلـة وتـردّد ٦٠٨ مـرّة في قائمـة الفرنسـيّة الوظيفيّـة، غـير أنّ سياقاته، واستعمالاته، ومختلف معانيه، لم يفصح عنها في ما نُشـر مـن كتب عن تواتر الألف الكلمة الأولى في الفرنسيّة الوظيفيّة[1] وكذلك فعل ركب monter الذي تردّد ١٥٠ مرّة.

و سجّل قاموس أكسفورد[2] ٢٣٤ معنى لكلمة GET التي تظهر بين الكلمات الخمس مائـة الأكثـر شـيوعا في قائمـة "ثرونـدايك" ، فكلمـة GET مثلا إذا استعملت في سياق:

("We did not want to over do things and Get Six months") بمعنى "يتعرّض للسجن" ،فسنجد كثيرا من الطـلاّب حتّـى المتقدّمين منهم في دراسة اللغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّـة لا يعرفـون هـذه الكلمة، ورغم ذلك لا يجوز لنـا أن نفتـرض أنّهـم يجهلـون كلمـة هـي واحدة من أشيع ٥٠٠ كلمة في اللغة الإنجليزيّة بل إنّ عدم معرفتهم بهـا راجع إلى عدم شيوع هذا المعـنى الخـاصّ لكلمـة GET إذ لم يسـجّل ضمن نصف المليون كلمة الجارية في الاستعمال. ولا يرجع الإشكال في الحقيقة إلى فعل GET في حدّ ذاته بل يرجع إلى متعلّق هذا الفعل وهو (Get SIX MONTHS) لأنّ أصل معنى GET أي (حصل على)

---

(١) من أراد الإطّلاع على منهج إعداد الفرنسية الوظيفيّة ومعرفة وثائقها فبإمكانه الرجوع إلى الدراسة التالية:

G. Gouguenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'elaboration du français élémentaire, Paris, Didier، 1956.

(٢) محمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين (١٤٠٢/١٩٨٢) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض، جامعة الملك سعود. (ص ٦١).

يبدو معروفا. ويقصد بالمتعلّق الكلمات التي ترتبط بالفعل سواء كانت حرفا، أو اسما، أو صفة، أو جملة. وقد تكسب هذه المتعلّقات معاني أخرى تختلف عن المعنى الأصليّ للفعل (انظر تفصيل الحديث عن متعلّقات الفعل عند تحليل نظريّة التعلّق في فصل التحليل التقابليّ).

وقد يختلف المعنى الأصليّ أو المعاني الثانويّة بين اللغتين الأمّ والهدف، ممّا يثير خلطا لدى متعلّم اللغة الأجنبيّ ويبرز ضرورة الاهتمام بمدلولات الكلمة عند إحصاء مفردات اللغة. ويمكّن إحصاء مدلولات المفردات من تحديد المعنى المتواتر سواء للمدلولات الأصليّة أو الثانويّة. وبهذه الصورة لا يقتصر على إحصاء الدالّ في إعداد القوائم اللغويّة.

نخلص ، ممّا تقدّم، إلى القول إنّ إشكاليّات تطبيق بعض المبادئ اللسانيّة على إعداد القوائم اللغويّة عديدة ومتنوّعة وترتبط سواء بقصور التواتر نفسه مثلما يعكسه قصور معيار التواتر في الكشف عن المفردات الكامنة، أو نتيجة تطبيقه مثلما يتّضح من محدوديّة العدد الإجماليّ وغياب تواتر المدلول.

٣,٨. قصور التواتر

تنطبق الإشكاليّة الأولى على القوائم اللغويّة عموما لأنّها تعكس طبيعة الإخبار. فلا يذكر المخبر في استجوابه كلّ المفردات المتصلّة بحقل دلاليّ سُئل عنه، أو يرجع سبب كمون بعض المفردات لاعتبارها بديهيّة من البديهيّات. فالحدّاد مثلا يحدّثك عن مهنته ويصفها لك. ويحلّل لك طبيعتها دون أن يتطرّق إلى ذكر كلّ الأدوات التي يستعملها فيعتبر كلمة مطرقة معروفة، في حين يحتاج المتعلّم الأجنبيّ أساسا إلى مثل هذه المفردات الأساسيّة في التواصل، وقد لا تفسح طبيعة استجواب المخبر المجال بالتعرّض إلى كلّ المفردات لأنّ الاستجواب ركّز على جوانب

معيّنة دون جوانب أخرى أو لأنّ المخبر أخبر حسب وجهة معيّنة عتّمت استعمال بعض المفردات الأساسيّة وحرمتها من الظهور أثناء جرد اللغة.

ويفسّر الكمون بسلبيّة الاستعمال لقسم من الرصيد اللغويّ، فتجري على لسان الإنسان مفردات وتختفي أخرى رغم إلمامه بها. وتتجلّى هذه الظاهرة عند قراءة كتاب أو ترجمة نصّ أو الاستماع إلى حديث، فقد ندرك معرفتنا لكثير من المفردات التي لا تتداول على ألسنتنا.

٣,٩ . قصور الإحصاء اللغويّ

أمّا محدوديّة العدد الإجماليّ فتعود في حقيقة الأمر إلى اقتصار معدّ القائمة على عيّنة صغيرة أثناء جرده للغة غير أنّها تكشف في الوقت نفسه تعقّد لغة ما، وسعتها، وعجز الإحصاء عن الإلمام بها. فلا شكّ أنّ "قوقنايم" وزملاؤه تصوّروا لمّا أقدموا على جرد عناصر اللغة الفرنسيّة أنّ عدد المخبرين وجنسيّاتهم وعدد الاستجوابات كافية لضبط الفرنسيّة الوظيفيّة، لكن عندما درسوا نتائج إحصائهم اللغويّ اكتشفوا خطأ اقتصارهم على عدد قليل من المخبرين، ممّا أدّى إلى قصور الإحصاء اللغويّ عن الكشف عن مفردات اللغة. واضطرّ "قوقنايم" و"ميشيا" و"رفنك" في هذه الحالة إلى إضافة الكلمات الكامنة[1] ضمن قائمة المتواتر من المفردات. وتدارك "رفنك" محدوديّة المدوّنة عندما شارك ضمن مجموعة من الباحثين من المركز اللسانيّ لجامعات لشبونة في إعداد قائمة البرتغاليّة الوظيفيّة، وتدلّ أعداد مفردات القائمة الفرنسيّة والقائمة البرتغاليّة على هذا التدارك. فقد اشتملت مدوّنة الفرنسيّة

(1) G. Gouguenheim, R. Michea, P. Rivenc et A. SAUVAGEOT L'elaboration du français élémentaire,

الوظيفيّة كما رأينا على ٣١٢١٣٣ مفردة، أمّا القائمة الوظيفيّة البرتغاليّة، فاشتملت على ٧١٠٠٠٠ مفردة وأعدّت بعد الانتهاء من القائمة الفرنسيّة وذلك ما بين ١٩٧١ و١٩٧٦.

٣,١٠ . دراسة وظائف الأصوات

تفسّر الإشكاليّة الثالثة، غياب تواتر المدلول. ويستنتج هذا الاتّجاه من الأعمال العامّة التي حدّدتها حلقة "براغ" "للسانيّين". فقد اعتبرت أنّ المهمّات الأساسيّة التي ينبغي على اللسانيّ الاضطلاع بها في تحليل نظام لغة ما تتمثّل في الدراسة الصوتيّة، ودراسة وظائف الأصوات ثمّ دراسة الظواهر الصرفيّة المتعلّقة بوظائف الأصوات، وتليها في مرحلة أخيرة الدراسة النحويّة.

ونشأت حلقة براغ اللغويّة في أكتوبر ١٩٢٦ بمبادرة بعض اللسانيّين أمثال "س.كرسفزاكج (S.Karcevskij)و"رومان جاكبسون (R.Jakobson") و"نيكولا تروبتزكوي (Nicolai Troubetzkoy)".

و أسهم بعض اللسانيّين في منشورات مدرسة براغ أمثال "ل.بريو L.Bruo") و"لوسيان تنيار (Lucien Tesniere)" و"جوزيف فندرياس Joseph Vendryes ") و"اميل بنفنيست Emile Benveniste)" و"أندري مارتني (André Martinet"). وقد اهتّم لسانيّو مدرسة براغ في أبحاثهم بالنظر في المسائل المنهجيّة الناجمة عن تصوّر اللغة نظاما أو نظاما وظيفيّا.

واعتبرت مدرسة "براغ" التحليل التزامني (synchronic) أفضل وسيلة لمعرفة جوهر اللغة وطابعها، و لم تُقِم حواجز حديديّة بينها وبين التحليل الزماني(diachronic) . ولم تستخدم مدرسة "براغ" المنهج الزمانيّ في تحليل اللغة في مفهومه الحقيقيّ المتمثّل في تفسير تطوّر

الظواهر اللغويّة وإنشاء اللغة الأصل لمختلف اللهجات في اكتشاف القوانين البنيويّة للأنظمة اللغويّة. و يعسر في حقيقة الأمر يعسر أن يتخلّص التحليل التزامني (synchronic) من مفهوم التطوّر. فقد تتغيّر البنية بحكم التأثيرات الاجتماعيّة وتكتسب وظائف جديدة. وتظهر في الخطاب عناصر أسلوبيّة تبدو وكأنّها قد تقادمت، ويفرض تفسيرها الاستعانة بالمنهج الزماني(diachronic) . ولعلّ هذا التحرّر النسبيّ من التحليل التزامني (synchronic) يبعد عن البنية مفهوم الثبوت ويجعلها خاضعة للتطوّر.

ودُرس الصوت من الناحية الفيزيائيّة باعتباره عنصرا من النظام الوظيفيّ، ولا تعير البنيويّة قيمة أساسيّة للظواهر الفيزيائيّة للأصوات إنّما تستخدمها للتمييز بين المعاني ،و تهتّم اهتماما شديدا بالعلاقات المتبادلة داخل النظام. وانحصرت الوظائف الأساسيّة في تحديد نظام وظائف الأصوات وذلك في ضبط الفونيمات وإبراز علاقاتها وتحديد تجمّعات الفونيمات الممكنة ودرجة استعمالها وشحنتها التعبيريّة.

ودرست حلقة "براغ" قضايا صرفيّة لعلاقتها بوظائف الأصوات. وتطّرقت أيضا لمسائل نحويّة، وحاولت تحديد أشكال الكلمة بوجه خاصّ. ودرست الوظائف اللغويّة التي تحدث باللغة تغييرات صوتيّة، وتركيبيّة، ومعجميّة، ودعت أيضا إلى التمييز بين الجانب الذهنيّ، والانفعاليّ وبين النظرة الاجتماعيّة، والفرديّة وبين الوظيفة الإخباريّة، والشعريّة.

نستنتج من هذا العرض الموجز اتّساع مراكز اهتمام "حلقة براغ" وانشغالها بموضوعات صوتيّة وأدبيّة، غير أنّ الموضوعات الصوتيّة سيطرت على أعمالها وسبّبت شهرتها.

ولعلّ هذا العرض الموجز لنشاط حلقة "براغ" يساعد على فهم دور العلاقات بين الفونيمات وعدم التركيز على الفوارق الفيزيائيّة بينها. وهذا ما

اعتمدته التدريبات الصوتيّة في هذا البحث وذلك بتمييزها بين "علم الاصوات" و"الفونيميّة" وتركيزها على الفوارق الوظيفيّة للأصوات. ويُشار في هذا الصدد إلى تخلّص مدرسة "براغ" في تعريفها للفونيم من الطابع النفسيّ. فاعتبر "تروبتزكوي" على سبيل المثال في مراحل أبحاثه الأولى أنّ الفونيم "تمثيل صوتيّ" ويمكن تعريفه بأنّه مجموع الخصائص الفونيميّة الوظيفيّة التي تتضمّنها صورة صوتيّة. وتعتبر الأصوات المحسوسة رموزا ماديّة للصواتم وبذلك يعرّف الصوت بأنّه مجموع كلّ الخصائص المفيدة وغير المفيدة التي تظهر بشكل دقيق عند تحقيق فونيم.

وندرك أنّ اللسانيّين البنيويّين المنتمين لحلقة براغ استبعدوا الدراسة الدلاليّة. وقد حرص المذهب البنيويّ – وهو الأساس النظريّ الذي اعتمد عليه منهج القوائم اللغويّة – على دراسة مكوّنات اللغة وقوالبها الشكليّة وتركيباتها دون إعطاء الجانب الدلاليّ والسياقيّ والمقاميّ ما يستحقه من استقصاء. وإن اضطرّوا إلى المعنى لتحديد الفونيمات، مثلما نتبيّن ذلك من الثنائيات الصغرى التالية: قال وكال. فالقاف والكاف فونيمان لأنّ معنى قال يختلف عن كال في حين أنّ القاف والقاف /ga:f/ يمثّلان فونيما واحدا لاشتراك قال /qa:la/ وقال /ga :la/ في نفس المعنى.

وأهملت القوائم العربيّة أيضا تواتر المدلول رغم كثرتها إذ أمكن لي حصر حوالي خمسين قائمة أعدّت لمعاهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، أو في نطاق إعداد رسائل جامعيّة، أو في شكل مجهود فرديّ (انظر ملاحق البحث).

ونخلص إلى القول إنّ مبدأ التواتر، رغم ما وجّه إليه من مآخذ، أكسب تعليم اللغات منهجا علميّا في اختيار عناصر اللغة وقضى على

الاختيار الانطباعيّ المتبّع قبل المرحلة البنيويّة، وبصورة أدقّ في طريقة النحو والترجمة[(١)].

١. إشكاليّة القوائم اللغويّة في العربيّة

سعى مؤلفّو المقرّرات الدراسيّة لغير الناطقين بالعربيّة إلى تحديث المناهج والاستفادة من البنيويّة، و ذلك بوصف المقول وجرد عناصره مثلما تجلّى ذلك في بداية هذا الفصل. ويثير تطبيق هذا الاتّجاه على العربيّة إشكالا نظرا لما يعيشه الوطن العربيّ من ازدواجيّة لغويّة، وأصبح لزاما على اللسانيّ العربيّ مواجهة هذا الواقع اللغويّ والتعرّف على مواطن استعمال الدراجة والفصحى للتفكير في المستوى اللغويّ المناسب للأجانب.

٤,١. استعمال الفصحى والدارجة

يستعمل الناس في الوطن العربيّ اللهجة الدارجة في حياتهم اليوميّة ويستخدمون العربيّة "الفصحى" في معاملاتهم الرسميّة، وفي المدارس، والجامعات، ووسائل الإعلام، وإن كان هذا الوصف قابلا للتداخل ، فقد تستعمل التلفزيونات والإذاعات العربيّة الفصحى لكنّها تبثّ في الوقت نفسه برامج بالدارجة.

---

(١) ترتكز طريقة النحو والترجمة على فهم القواعد اللغوية وحفظها حتّى إنّ تعليم اللغة كاد ينقلب إلى معرفة القواعد والتعاريف والصيغ دون الاهتمام بالتخاطب. وتقدّم المفردات في الكتب المدرسية على شكل قوائم مشفوعة بالمقابل الأجنبي كأن تعرض أسماء جسم الإنسان أو أسماء الفواكه ، وما على الدارس إلاّ أن يحفظها. ولا تستخدم هذه المفردات في جمل أو في حوارات ليتعرّف الدارس على علاقاتها السياقية ويكتشف عن طريقها الواقع اللغوي. وانتهجت طريقة النحو والترجمة هذا المنهج لأنّها استعملت في تدريس اللغة اللاتينية التي رُكز فيها على حفظ القواعد النحويّة والمفردات.

وتتعـدّد مسـتويات الفصـحى والدارجـة، فتقتـرب الخطـب الدينيّـة والبرامج الأدبيّة والدروس الموجّهة إلى التلاميذ والطلبة من الفصـحى، في حين أنّ نشرات الأخبار والجرائد والمجلاّت تسـتخدم عربيّـة متـأثّرة بالدارجة وباللغات الأجنبيّة، ويمكن أن تسمّى عربيّة معاصرة[١] تتأرجح بين الفصحى والدارجة حسب المتكلّم والمخاطب، والظـرف، وطبيعـة الرسـالة، والغـرض منـها. فالمحاضـر في بعـض الجامعـات العربيّـة[٢] يسـتخدم الدارجـة القريبـة مـن الفصـحى لأنّ المخاطـب ملـمّ مبـدئياً بالفصحى ولأنّ طبيعة الموضوع قد يقتضي في أغلب الأحيـان اسـتخدام الفصحى، ولأنّ الظرف والهدف من المحاضرة يفرضان استعمال العربيّة أو على الأقّل استقبال مستوى قريب منها، فكيـف يُشـرح نـصّ أدبيّ أو تاريخيّ أو حضاريّ إذا توخّينـا الدارجـة بصـفة مطلقـة؟ وكيـف تفكّـك الظواهر اللغويّة ومؤشّرات الخطاب التي تساعد على استجلاء الـنصّ إن لم نتطرّق لأسرار الفصحى؟

و تقترب اللغة الدارجة التي تبثّ بها البرامج الإذاعيّـة مـن الفصـحى خاصّة إن حاولت أن تبسّط بعض الأحـداث السياسـيّة أو الاجتماعيّـة أو الاقتصاديّة إلى السامع. فينتمي الرصيد اللغويّ في هذه الحالة إلى العربيّة المعاصرة ، ويندرج في الدارجة لعدم التزامه بحركات الإعراب وتوخّيـه أنساقا تركيبيّة ومفـردات مغـايرة لتلـك الـتي يعـرف بهـا مسـتوى اللغـة الفصـحى. وتغـرق بـرامج دارجـة أخـرى في اسـتعمال بعـض الظـواهر

(١) محمّد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزالي (١٩٨٣) تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلّم اللغة العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة البحوث' التربوية – تونس (ص ١٨٢).

(٢) تبيّنا هذه الظاهرة في الجامعة المستنصرية ببغداد وجامعة الملك سعود في الرياض.

المحلّية عند الحديث عن بعض المهن والعادات وعن الشعر الشعبيّ. ويستعصي فهمها أحيانا على مواطنين لا ينتمون إلى اللهجة نفسها[(١)].

ورغم الازدواجيّة اللغويّة السائدة في الوطن العربيّ فيمكن أن تدرس العربيّة المعاصرة مراعاة لرغبات الدارسين عموما، واستنادا إلى وظيفة اللغة الداعية إلى التواصل. ويمكن أن تتأرجح العربيّة المعاصرة بين الدارجة والفصحى فهي قريبة حينا من هذه أو تلك حسب جنسيّة الدارسين، وأهدافهم، وظروف دراستهم.

٤,٢. القوائم الجامعة

هناك إشكاليّة أخرى اتّسمت بها القوائم العربيّة دون غيرها. فقد أعدّت هذه القوائم اللغويّة بصورة فرديّة على نحو ما فعل "رشدي خاطر"[(٢)] و"بيلي"[(٣)] و"لطفي"[(٤)]، ثمّ عمد بعض الباحثين وبعض معاهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها إلى استخراج قائمة جديدة ممّا جاء مشتركا في عدد من القوائم السابقة مثلما فعل "عاقل" و"لانداو" و"بريل" و"عبده" ومعهد اللغة العربيّة التابع لجامعة أمّ القرى الذي أعدّ قائمة مكّة التي هي حصيلة القوائم التالية:

(١) - ارجع إلى مقال: الطيّب البكّوش (١٩٩٠) إشكاليّات الفصحى والدارجة. ضمن كتاب من قضايا اللغة العربية المعاصرة. تونس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة الثقافة، ١٩٩٠ مع ص ٣٣ والمقال من ص ص ١٧٣ – ٢١٤.

(٢) - محمود رشدي خاطر، قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية، المركز الدولي للتربية الأساسية في العلم العربي. سرس الليان، مصر ١٩٥٥.

(3) E.M.Bailey, A list of Modern Arabic words, Cairo, Nile Mission Press (No date)

(4) M.K. Lotfi Changes Needed in Egyptian Readers to increase Their Value, PH, D. Dissertation University of Chicago – 1948. (Typewriter).

١- قائمة الرياض.

٢- قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

٣- الرصيد اللغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ، وقد وضعتها الهيئة الاستشارية للمغرب العربيّ.

٤- قائمة جامعتي متشجان والقاهرة الامريكيّتين وقد أطلق أصحابها عليها اسم "القائمة المتدرّجة لمتعلميّ العربيّة" (Graded Vocabulary for Learners of Arabic.)

٥- "استبيان" حول المفردات والمواقف والملامح الثقافيّة في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها من عمل محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة.

ولم تراع قائمة مكّة مبدأ الشيوع فقد اعتبرت كلمة وردت في أربع قوائم سابقة أكثر شيوعا من كلمات وردت في قائمتين فقط. وهذا الاعتبار قابل للنقاش إذ تكون الكلمة الواردة في ثلاث قوائم متواترة بنسبة ثمانمائة مرّة، أمّا الكلمة الأولى فقد تواترت بنسبة ثلاثمائة مرّة. فالشيوع مرتبط بعدد تواتر المفردة لا بعدد ورودها في القوائم اللغويّة السابقة.

وعلاوة على ذلك فهذه القوائم حصيلة جهود فرديّة متفرّقة ولا تندرج ضمن أهداف تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، إضافة إلى كونها توزّعت على أكثر من قطر من أقطار العالم العربيّ، ممّا يجعلها قوائم جزئية لا تمثّل المستعمل من العربيّة في شتّى أنحاء العالم العربيّ. ومازلنا نطمح إلى رصيد لغويّ للعربيّة يكون على غرار الفرنسيّة الوظيفيّة ، و يستوفي إعداده

مقوّمات البحث اللسانيّ المنهجيّ ليُستفاد منه في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

ولعلّ مشروع وصف العربيّة لغويّا وعلميّا يتطلّب سنوات من البحث والإعداد لأنّه يسجّل لمخبرين يمثّلون عيّنات لمختلف الشرائح الاجتماعيّة. و يجرّد عيّنات من المكتوب. ويحتاج جرد هذه الوثائق إلى بعض الوقت لا سيّما إذا شمل بعض البلدان العربيّة ، وقد يطول الانتظار، لهذا إن أردنا تجنّب الانتظار يمكن إعداد فهرس موضوعيّ على غرار الفهرس الموضوعيّ للرصيد اللغويّ الفرنسيّ الذي وضعه "ر.قاليسن"[1] بالرجوع إلى الأغراض التي تعني المواقف الممكن وجودها بوجود جملة من التوابع حول نواة قارّة. فمركز البريد مثلا يرتبط بعدّة توابع من صفات، وأفعال، فيشكّل مركز البريد غرضا، إذ بالإمكان أن تُتصوّر كلّ الأغراض التي تتولّد من مركز البريد وكذلك الأمر لأغراض أخرى مثل المصرف أو المطعم أو السيّارة.

ولعلّ إعداد رصيد لغويّ وظيفيّ للعربيّة، وإعداد فهرس موضوعيّ لا يحلاّن كلّ المشكلات التي يطرحها إعداد الموادّ التعليميّة للأجانب، لأنّ التواتر لا يضمن بمفرده صلاحيّة تدريس المفردة سيّما للمبتدئين، ولنفرض أنّ الرصيد اللغويّ يعرض الألف مفردة الأكثر شيوعا ، فكيف أن يستفيد منها في تدريس الأجانب؟

ودفع هذا الإشكال بعض اللسانيّين من أمثال "ماكي" (Mackey) و"هاليداي" (Halliday) إلى التفكير في أسس لسانيّة تساعد المدرّسين

(1) Robert Galisson. Inventaire Thématique et syntagmatique du Français fondamental. Hachette. Larousse.

ومؤلّفي المقرّرات الدراسيّة للأجانب على اختيار الألفاظ لصياغة مادّة تعليميّة للأجانب وهذا ما تحللّه الفقرات التالية:

٥. كيف تعدّ المادّة التعليميّة؟

قد لا يكفي الاعتماد على التواتر في اختيار الموادّ التعليميّة، لأنّ بعض العبارات تكون صعبة النطق رغم شيوعها. ولعلّه يكون من المفيد لتعليم اللغات أن يتبنّى مبادئ الشموليّة، والانتشار، والإتاحة، وسهولة التعليم والتعلّم،(١) إضافة إلى تبنّي تواتر المفردات وشيوع التراكيب في اختيار المادّة التعليميّة للأجانب.

٥,١. الشموليّة

يقصد "مكاي" و"هاليداي" بالشموليّة كثرة استعمالات لفظ أو عبارة معيّنة دون عبارة أخرى. (فالسلام عليكم) تستعمل أكثر من (صباح الخير) أو (مساء الخير) لاقتصار استعمالها على الصباح أو المساء. كما أنّ فعل (أتناول) أشمل من فعل (آخذ). فهذا الفعل يمّكن الدارس من التعبير عن الأكل وأخذ شيء ما قولنا أتناول الفطور بمعنى أتسلّمه أو آكله في حين أنّ (آخذ الفطور) تعني أتسلّمه فحسب. وتساعد هذه الشموليّة متعلّم اللغة الأجنبيّ على التعبير عن مقاصده لا سيّما في

---

(١) اقترح مصطلحات الشمولية Coverage والانتشار (Range) والإتاحة Availability وسهولة التعليم والتعلّم (Learnability) كلّ من "ماكي" و"هاليدي" و"ماكنتوش" و"ستفنز". وتندرج في سهولة التعليم أو التعلّم المصطلحات التالية: الشبه والوضوح والقصر وسهولة النطق والاطّراد. انظر في هذا الصدد

1- Makey, William F., Language Teaching Analysis. London, Longman Group Ltd, 1965. p.176-188.
2- Halliday, M. A. K., Mc Intosh andStevens, The Linguistic Sciences and Language Teaching. London Group Ltd, 1964. P 194-5

المراحل الأولى من التدريس. فالأفعال المتخصّصة لا تسمح بتركيب جمل عديدة.

٥,٢. الانتشار

تطلق هذه التسمية على المفردات ذات الاستعمالات العامّة مقابل الكلمات التي تستعمل استعمالا محدودا شأن المصطلحات العلميّة المتخصّصة. ففعل (يشتري) مثلا يقترن بكثير من المفردات الأخرى مثل (يشتري الكتاب، أو الدفتر، أو البيت، أو السيّارة...).

ويستطيع الدارس من خلالها أن يستحضر مفردات أخرى وهذا ما يسهّل عليه التخاطب واستخدام ما دُرس. وتنطبق هذه الخاصّية على أفعال أخرى مثل (أبيع)، و(أعرف)، و(أزور)، في حين أنّ مفردات أخرى سواء أكانت أفعالا أم أسماء تستعمل استعمالات محدودة ؛فكلمة مجهر لا ترتبط بالعديد من المفردات الأخرى.

لعلّه يحسن أن نراعي إذن في تأليف المقرّرات الدراسيّة للمبتدئين الأجانب هذا المعيار فنحرص على مفردات تستعمل في مجالات متعدّدة حتّى يستخدمها الدارس في التعبير عن مشاغله. وبالمقابل نستعمل كلمات متخصّصة مثل مجهر، ونتجنّب الكلمات الواسعة الانتشار عند تدريس اللغة الإنجليزيّة المتخصّصة للأطبّاء.

٥,٣. الإتاحة

يشار بهذه الكلمة إلى كثرة ورود الكلمة في موقف أو موضوع معيّن قد يحتاج إليه الدارس. فكلمة يد تستعمل أكثر من المرفقين أو من الكعبين. واستعمال هذه المفردات محدود، ومرتبط بمواقف معيّنة. لهذا فهي لا تظهر في قوائم المفردات اللغويّة وهي ما يسمّيها "قوقنايم"

بالمفردات الكامنة. وبهذه الصورة ينبّه مبدأ الإتاحة مؤلفّي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها إلى الاهتمام بمثل هذه المفردات الكامنة وعدم الاقتصار على المفردات المتواترة.

٤,٥ . سهولة التعليم أو التعلّم

يذكر "مكاي"[١] خمسة معايير لقياس سهولة التعليم أو التعلّم هي الشبه، والوضوح، والقصر، وسهولة النطق، والاطّراد، وعبء التعلّم.

٥,٥ . الشبه

يكون الشبه بين المفردات المشتركة بين اللغات مثل تلفزيون وتلفون. ونعثر على هذه الظاهرة في الألفاظ المشتركة بين اللغة العربيّة وبين لغات بعض الدول الإسلاميّة. فتستعمل كلمة أمّة بمعنى الأمّ في لغة مدينكو (في ليبيريا ومالي وسيراليون وبوركينا فاسو وساحل العاج)[٢]. ونعثر على لفظة "سفري"و هو ما تأخذه معك من طعام في اللغة التركيّة. وتعني في لغة كينيا جولة في الغابات لمشاهدة الحيوانات بصورة طبيعيّة .ويعني استعمال مسكين في لغة الفلامان (Flamand) (تستخدم في بلجيكا وهولندا) "ربّما" ، وكذلك كلمة مِشمَش (تقترب من نطق مشمش في العربيّة) وتعني الطين. ويكون الشبه مفيدا بين العربيّة من جهة والألمانيّة والفلامان من جهة أخرى في التلفّظ بالعدد المعطوف (واحد وعشرون) خلافا لبعض اللغات الأجنبيّة التي نبدأ فيها بذكر العقود قبل العدد المفرد (عشرون وواحد vingt et un) ويمكننا الاستفادة من هذا الشبه في تعليم العربيّة للأجانب الناطقين بالألمانيّة والفلامان وذلك

(١) المرجع السابق

(٢) استنتجنا هذا المثال والأمثلة التالية من تدريس العربية للأجانب.

بالإسراع في تدريس الأعداد المعطوفة والتمهّل مع طلبة من جنسيّات أخرى، وكذلك الأمر بالنسبة للمفردات المشتركة بين العربيّة وبعض الدول الإسلاميّة خاصّة في المصطلحات الدينيّة.

ولا يقتصر الشبه على المفردات بل يشمل التراكيب أحيانا ، فالتركيب الإنجليزيّ (the book of the boy) أقرب شبها من (the boy's book) بالتركيب العربيّ "كتاب الولد".

ويختلف الشبه عن النظائر الخادعة التي تشترك في الدالّ وتختلف في المدلول مثل الفعل الفرنسيّ (demander) والفعل الإنجليزيّ (to demand)، فالأوّل يعني الطلب، ويستعمل الثاني بمعنى فرض وأمر (انظر تحليل النظائر الخادعة في باب التحليل التقابليّ).

نخلص إلى القول إنّ أوجه الشبه بين اللغات تساعد على اختيار الرصيد اللغويّ للوحدات التعليميّة مع التنبّه إلى خطورة النظائر الخادعة. ويسهل تذكّر مثل هذا الرصيد على متعلّم اللغة الأجنبيّة نتيجة لشبه الألفاظ في اللغتين الأمّ والهدف.

٥,٦ . الوضوح

يحسن الإكثار في الوحدات الأولى من كتب تعليم اللغات لغير الناطقين بها من المفردات ذات الدلالة الحسّية أو من المفردات المعنويّة التي يسهل تجسميها. ولا يعني هذا بالضرورة أنّ كلّ المفردات الحسيّة أوضح من غيرها ومن ثمّ أسهل في التعليم إلاّ أنّ بعضها قد يتّصف بهذه الصفة.

٥,٧. القصر وسهولة النطق

يحسن بمؤلفّي المقرّرات الدراسيّة للأجانب العدول عن العبارات المكوّنة من عدّة مقاطع وكذلك العبارات العسيرة النطق. فكثيرا ما تستعمل في الدروس الأولى عبارة معهد اللغة العربيّة أو معهد اللغات الحيّة. وهي صعبة النطق على الأجنبيّ.

٥,٨. الاطّراد

يقصد بهذا المعيار استعمال تركيب لغوي، أو مفردة، أو قاعدة معروفة، أو مطّردة دون أخرى مثل استخدام تلفون بدل هاتف والميل إلى الجمع المؤنّث السالم بدل جمع التكسير لسهولة صياغته. وهذا المبدأ أساسيّ في تعليم اللغات لأنّه ينطبق على حالات مطّردة في اللغة إلاّ أنّ الاستفادة منه تفرض إعداد أبحاث لغويّة تثبت تواتر التراكيب والقواعد النحويّة.

يُستنتج أنّ الاعتماد على مبدإ الإحصاء في إعداد المادّة التعليميّة للأجانب هامّ لكنّه غير كاف لأنّ طبيعة التعليم تقتضي معايير الشيوع، والإتاحة، والانتشار التي تمدّ تعليم اللغات بالمفردات العامّة.

ولا يكشف الإحصاء عمّا يجول بذهن المخبرين. لهذا لم تتضمّن القوائم اللغويّة العديد من المفردات الأساسيّة التي يرتبط استعمالها بموقف معيّن ولا صلة له بالتواتر، فأعضاء الجسم أو وسائل النقل أساسيّة غير أنّها لا تستعمل استعمالا عامّا شأن كلمات من نوع (أذهب) و(أشتري) و(أبيع) و(قهوة).

ويظهر التواتر بصورة خاصّة تواتر الكلمات العامّة غير أنّ تعليم اللغات لا يقتصر فقط على مثل هذه المفردات بل يقوم على مواقف ، ويقتضي كلّ موقف حقلا دلاليّا معيّنا.

وتمكّن معايير الشموليّة، والانتشار، والإتاحة من الموازنة داخل اللغة بما أنّها توازن عناصر اللغة الهدف، وتفضّل بعضها على بعض في صياغة المادّة التعليميّة للأجانب، أمّا معيارا سهولة التعليم أو التعلّم فإنّهما يندرجان في المقارنة داخل اللغة وكذلك في مقارنة اللغة الهدف بخلفيّة الدارس اللغويّة وذلك عن طريق التحليل التقابليّ وتحليل الأخطاء الذي يكشف أساسا عن صعوبة المادّة التعليميّة عن طريق الممارسة الفعليّة للواقع اللغويّ.

٦ . تجدّد الاهتمام بالقوائم اللغويّة

تجدّد الاهتمام بالقوائم اللغويّة بسبب تطوّر تقنيات الحاسوب الذي يساعد على ضبط التواتر وتصنيف المفردات. وطرحت من جديد قضيّة المفردات الشائعة والتراكيب المتواترة لصياغة البرامج الحاسوبيّة وتأليف التدريبات النحويّة المبرمجة.

وألّف بعض مبرمجي الحاسوب طرقا لتدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. فقد أعدّت فيكتورين عبّود برنامجين لتعليم اللغة العربيّة في جامعة "تكساس" وهما تعليم الكتابة العربيّة، وتعليم المفردات والاستيعاب[1] .وأُعدّت برامج حاسوبيّة "بنانسي" الفرنسيّة وشملت

(١) لمزيد من المعلومات انظر فيكتورين عبّود (١٩٧٨) "استخدام العقل الالكتروني كأداة في تعليم العربية كلغة أجنبية "السجل العلمي للندوة العلمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها" الرياض ج ٢ صص٣١٥-٣٢٧.

الكتابة العربيّة والحوارات التعليميّة وقصص المطالعة.[١] وألّفت برامج حاسوبيّة لأغراض تجاريّة للأطفال العرب. واهتّمت بأقسام الكلام[٢] والقواعد العربيّة[٣] وطرق التعبير[٤] والأمثال[٥] والمترادفات والأضداد[٦]. ويمكن أن تفيد مثل هذه البرامج الحاسوبيّة الطفل العربيّ والمتعلّم الأجنبيّ إن صيغت حسب السنّ والاهتمامات، والتزمت باستعمال المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة.

ويُلاحظ أنّ تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها استفاد جزئيّا من هذه البرامج الحاسوبيّة لأنّها لم تعتمد التواتر في صياغة المّادّة التعليميّة. فاختارت فكتورين عبّود تمارين المقرّرات اختيارا عشوائيّا[٧]، واعتمد

---

(١) - أعدّت برامج حاسوبية في مدينة نانسي الفرنسية وتولت نشرها الـ INRP في CRDP بنانسي وهذه البرامج هي: NEYRENEUF CANAMAS

أ- الكتابة العربية: تأليف "كنماس" و"نيروناف" (L'ECRITURE ARABE)

ب- ١٢ حوارا: (12 DIALOGUE) تأليف كنماس وطحان (TAHHAN)

ج- ج- بدر الدين: (BADREDDINE) تأليف "بلكويس" و"كنماس".

د- د- البيت المسكون بالأرواح (LA MAISON HANTEE): تأليف بلكويس و"طحان".

يمكن الحصول على البرامج الحاسوبية الفرنسية عن طريق العنوان التالي:
CRDP 99 RUE DE METZ – 45000 NANCY France.

(٢) ابن مالك: برنامج لتعليم أقسام الكلام باللغة العربية والتدرب عليها.

(٣) سيبويه: برنامج لمراجعة القواعد الإعرابية العامّة والتدّرب على الإعراب.

(٤) حكايات قوس قزح: يدرب الأطفال على التعبير باللغة العربية.

(٥) أمثال وأقوال: برنامج عن أشهر الأمثال في تراثنا العربي.

(٦) ذو الفكين: يدرب على علاقات الكلمات من تضاد وترادف وتماثل.

(٧) السجلّ العلمي للندوة العلمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها. الرياض، المجلّد الثاني. (ص ٣٢٥).

قيصر فرج[1] في برنامجه الحاسوبيّ كتابا مدرسيّا باسم "أساسيّات العربيّة" ،و أشار إلى أنّه وضع للمبتدئين دون التعريف بمنهجه في اختيار المفردات والتراكيب. وحاولت فكتورين عبود في برنامج الكتابة أن تستفيد من مبدإ التواتر، وأخذت في الاعتبار عند اختيار الحروف التوزيع الاحصائيّ للحروف في الأبجديّة العربيّة ثمّ الحروف التي يكثر ورودها في الفصول الأولى من كتب مبادئ العربيّة المعاصرة. ولعلّ السنوات القادمة تشهد تعاونا بين اللسانيّين وخبراء المعلوماتيّة قصد وضع برامج حاسوبيّة للناطقين وغير الناطقين بالعربيّة، وتطبيق منهج دقيق يعتمد على نتائج الأبحاث اللسانيّة ويستفيد من القوائم اللغويّة.

ولا تخلو الاستفادة من الحاسب الآليّ في الإحصاء اللغويّ وإعداد البرامج من عقبات. فلا يميّز الحاسب الآليّ مثلا في الفرنسيّة بين (t) التي تنطق تاء و(t) التي تنطق سينا. كما لا يميّز أيضا بين نوعيّة بعض الكلمات فكلمة (vis) مثلا ترد اسما (بمعنى برغيّ) أو اشتقاقا لفعلين هما (voir) بمعنى (رأى) و(vivre) بمعنى (عاش) وقد نصطدم ببعض العقبات في اللغة العربيّة فلا يميّز الحاسب الآليّ بين صيغة أفعل التفضيل أسعد والفعل المزيد بحرف أسعد.

٧. توظيف لسانيّات المدوّنات

---

(١) قيصر فرج (١٩٨٠/١٤٠٠) استخدام العقل الالكتروني في تعليم العربية لغير العرب. السجل العلمي للندوة العلمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها. الرياض ، المجلّد الثاني. (ص ٣٢٩-٣٣٧).

تطوّرت اللسانيّات التطبيقيّة في النصف الثاني من القرن العشرين ومطلع الألفيّة الثالثة، وذلك بتوظيف وسائل الاتّصال وبالأساس الحاسوب والشابكة (الانترنت) . وتولّدت عن تفعيل العلاقات بين اللغة العربيّة واللسانيّات التطبيقيّة مباحث "لسانيّات المدوّنات " (اللغوية) Corpus Linguistics وبرمجيّات قياس المهارات اللغويّة .

والسؤال: كيف نوظّف نتائج هذه الأبحاث التي صيغت صياغة صوريّة محضة في تطوير دراسة اللغة العربيّة وتعليمها؟ وكيف نجعل اللغة العربيّة تستفيد من خدمات الحاسوب والشابكة لصوغ برمجيّات ذاتيّة تُمكّن العرب وغير العرب من اكتساب لغة الضاد اكتساباً تواصليّاً ناجعاً؟

تقتضي الإجابة عن هذه الاستفهامات تحليل لسانيّات المدوّنات لاقتراح آليّات لسانيّة تطبيقيّة تُسهم في صياغة مشاريع لدراسة الاستعمال اللغويّ في مختلف الوزارات ولتأليف برمجيّات قياس المهارات اللغويّة.

١- لسانيّات المدوّنات : تتمثّل في تخزين كمّ هائل من النصوص المتنوّعة قصد دراستها. ولا تزال المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة قليلة مقارنة بنظيرتها الإنجليزيّة مثلاً. لذا نُغني هذه المدوّنات بتخزين النصوص المتداولة في مختلف الوزارات، وقد دأبنا على تخزين النصوص من المجلاّت والجرائد الذائعة الصيت ومن كُتب اللغة والأدب وعلم الاجتماع.

ولعلّ مشروع دراسة النصوص المتداولة في مختلف الوزارات يُسهم في استقراء خصوصيّات الكتابة ويُغني موادّ صناعة المعاجم ويكشف عن دلالات جديدة للمفردات ويحدّد بنى الجمل

وأدوات الربط بينها. ويتولّى الحاسوب تحليل الاستعمال اللغويّ للوزارات آليّاً ودون تدخّل بشريّ ممّا يسم البحث بالحياد والدقّة.

٢- برمجيّات قياس المهارات اللغويّة : أعدّ المركز القوميّ للبحوث التربويّة بالقاهرة، بتكليف من المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، ستّ برمجيّات تؤهّل لغة الضاد إلى الدخول إلى مجتمع المعرفة، وقد كُلّف صاحب هذا البحث " من هذه المنظّمة " بتقييم هذه البرمجيّات لسانيّاً وكُلّفت خبيرة ثانية بتقييمها حاسوبيّاً. ورفض هذان الخبيران أربعاً منها.

ونتبيّن من هذا أنّ استخدام الحاسوب والشابكة ليسا كافيين للنهوض باللغة العربيّة فإعداد البرمجيّات الذاتيّة وغير الذاتيّة يتطلّب توظيف المبادئ اللسانيّة التطبيقيّة والحاسوبيّة لتكون تواصليّة وناجعة ويتّحتم على هذه البرمجيّات أن تستفيد من لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص وأبحاث علم الأصوات والتراكيب والدلالة.

ويمكن إجمال هذا بالقول إنّ اللغة العربيّة بحاجة إلى دراسات تطبيقيّة إجرائيّة تؤهّلها إلى الدخول إلى مجتمع المعرفة . وما عليها إلاّ أن توظّف وسائل الاتّصال مثل الحاسوب والشابكة (الانترنت). علما أنّ لسانيّات المدوّنات تندرج في اللسانيّات التطبيقيّة إلّا أنها طوّرت مباحث تنميط النصوص وطوّرت هذه اللسانيّات ذاتها بما أدخلته من إحصاء لغويّ وبما خزّنته من أحجام هائلة من النصوص الممثّلة للاستعمال اللغويّ .

الخاتمة

أثّر التحليل التزامني (synchronic) على تعليم اللغات، بما أنّه دفع بعض اللسانيّين إلى وصف اللغة في زمن معيّن ومن ثمّ إلى ضبط مفرداتها المتواترة وتحديد تراكيبها الشائعة في شكل قوائم لغويّة.

واستمدّت القوائم اللغويّة منهجها وطريقة إعدادها من اللسانيّات التي جعلت تعليم اللغات قائما على الأسس التالية:

١- وصف اللغة وصفا تزامنيّا.

٢- التركيز على المقول إلى جانب اللغة المكتوبة.

٣- الاعتماد على عيّنات في تمثيل المقول والمكتوب.

٤- جرد المدوّنة وتحديد تواتر الوحدات اللغويّة.

٥- اعتبار ضعف تواتر الكلمات الحسيّة، وعدم استقرارها مقابل ارتفاع تواتر الحروف والأفعال في القوائم اللغويّة (في قائمتي الفرنسيّة والعربيّة على سبيل المثال).

وتظلّ هذه الأسس محدودة الفائدة إن لم تُعن بأسس تواصليّة تركزّ أساسا على المدلول. وتكمن في:

١- تحديد المدلولات الأساسيّة والثانويّة للمفردات. وهذا ما سيفصّل الحديث عنه عند تحليل التعلّق الدلاليّ في فصل التحليل التقابليّ. كما أنّ الاتّجاه التواصليّ سيُعنى بصورة خاصّة بالمدلول وخاصّة بدور سياق المقام والأعراف الاجتماعيّة في تحديد المعنى.

٢- ضبط المفردات الشائعة حسب:

أ- الاعتماد على مراكز الاهتمام.

ب- الاعتماد على الإحصاء والتواتر.

ج- استحضار المفردات الكامنة.

د- تحديد توزيع المفردة.

ويستخلص من المبدأين اللسانيّين السابقين أنّ القوائم اللغويّة زمن البنيويّة لم تركّز على ربط مدلول المفردات بأطراف التواصل، وبالسياقات المقاميّة والأعراف الاجتماعيّة بل حرصت على تواتر المفردات اعتمادا على تسجيلات المخبرين مثلما تمّ توضيح ذلك في هذا الفصل عند الحديث عن "قوقنايم" ومساعديه.

ورغم بعض المآخذ، فقد استفاد تعليم اللغات من القوائم اللغويّة في إعداد المادّة التعليميّة، وفي تأليف القواميس الخاصّة بالأجانب وتأليف كتب المطالعة. ومكّن هذا الإحصاء اللغويّ من التدرّج في عرض عناصر اللغة وتخيّر الوظيفيّ منها لأنّ المتعلّم يهدف إلى التواصل مثلما بيّن ذلك "أندري مارتيني" في تعريفه اللغة إذ اعتبرها أداة تواصل.

وساهم هذا التعريف، إضافة إلى تأثير التحليل التزامني (synchronic) الذي انبثقت عنه القوائم اللغويّة في التركيز على التخاطب في تعليم اللغات وبهذا اكتسب المقول قيمة كبيرة بعد ما كانت الجهود منصرفة إلى تخيّر المادّة التعليميّة من النصوص الأدبيّة.

ولم يكن اعتماد مبدإ الإحصاء في إعداد المادّة التعليميّة حلاّ سحريّا لما أثاره تطبيقه من مشكلات أهمّها أنّ العديد من المفردات الأساسيّة تظلّ كامنة في ذهن المخبرين كما لا تظهر في النصوص المكتوبة.

ولا تنبع إشكاليّات القوائم اللغويّة العربيّة من تطبيق مبدإ التواتر على اللغة فحسب وإنّما ترجع أيضا إلى اقتباس بعض اللسانيّين العرب هذا المنهج من تجارب الغرب (من مثل أعمال "قوقنايم" وأتباعه في الفرنسيّة) فقد أفرز تطبيق

هذا المنهج في الوطن العربيّ إشكالا شائكا لما تعيشه البلدان العربيّة من ازدواجيّة لغويّة، إذ تستعمل مبدئيّا الفصحى في المعاملات الرسميّة وفي التعليم وفي وسائل الإعلام المنطوقة والمرئيّة وتستخدم العاميّة في الحياة اليوميّة؛ فلو حللّنا اللغة تحليلا تزامنيّا وسجّلنا المقول طبق المعايير الاجتماعيّة والنفسيّة العلميّة لظهر تواتر مفردات العاميّة. ولا يثني هذا الوضع عن دراسة المقول وجرده والاستفادة منه، وذلك بنقل المفردات والتراكيب من العاميّة إلى الفصحى ويمكن أن نراوح في تدريس العربيّة للأجانب بين هذين المستويين اللغويّين مع مراعاة رغبات الدارسين وأهدافهم الدراسيّة.

وبما أنّ مبدأ التواتر أظهر محدوديته في الكشف عن المفردات الأساسيّة فإنّه لا تضاف إليه المفردات الكامنة فحسب بل تطبّق كذلك معايير الشموليّة، والانتشار، والإتاحة، وسهولة التعليم أو التعلّم على إعداد الموادّ التعليميّة للمتعلّم الأجنبيّ لأنّها توازن العناصر اللغويّة داخل اللغة، وتفضّل بعضها على بعض، وتتخيّر الأسهل في التدريس للمراحل الأولى من التعلّم. فإحصاء عناصر اللغة يطرح مئات المفردات والتراكيب غير أنّها لا تستخدم دفعة واحدة للمبتدئ بل يتخيّر منها، ولا يقتصر في هذا الاختيار على تواتر الكلمة فحسب، بل تُراعى عموميتها، ويُراعى توزيعها وسهولة التلفّظ بها. وتؤثّر كلّ هذه العوامل في اكتساب العناصر اللغويّة، أمّا الاقتصار على تواتر المفردة فقد لا يضمن سهولة اكتسابها ؛ لذا تضاف معايير الإتاحة، والشموليّة، وسهولة التعلّم إلى التواتر عند اختيار الرصيد اللغويّ لمتعلّم اللغة الأجنبيّ. ويثير الاعتماد على القوائم اللغويّة إشكالا تربويّا. فقد يؤدّي التقيّد بالزاد اللغويّ المتواتر، والتراكيب الشائعة إلى صياغة مادّة تعليميّة متكلّفة نسبيّا للمستويات المبتدئة لأنّ مؤلّف الحوارات والنصوص يتقيّد بالمفردات المتواترة والتراكيب الشائعة.

ولا تدفع الإشكاليّات التي أثيرت في هذا الفصل إلى التخلّي عن منهج القوائم اللغويّة بل تدعو في الأساس إلى تجديده لا سيّما أنّه تقلّص نتيجة اندراجه ضمن البنيويّة ؛و يتحتّم تجديد منهج القوائم للاستفادة منه في إعداد برامج حاسوبيّة، ولتحديد المقروئيّة. ولعلّ سبل التجديد تنبني على الاهتمام بإحصاء مدلول المفردات وربطها بأطراف التواصل وسياقات المقام والأعراف الاجتماعيّة.

ويقترح هذا الفصل إحصاء الأفعال طبق نظريّة التعلّق إذ لا تكفي الإشارة إلى تواتر الأفعال وإلى صنفها فحسب بل تحدّد متعلّقاتها. ويقصد بها عدد العناصر التي ترتبط بالفعل وطبقاتها وسماتها الدلاليّة. وقد تختلف هذه الظواهر بين اللغتين الأمّ والهدف ممّا يحتّم الاهتمام بها عند إحصاء أفعال لغة من اللغات (وسيفصّل فيها الحديث في فصل التحليل التقابليّ عند الحديث عن نظريّة التعلّق).

الفصل الثاني:

التَّدريبات البنيويَّة

أفرزت البنيويّة تعريفا جديدا للّغة. فهي حسب "ل. بريو"[(١)] نظام من العلامات، تربطها علاقات سواء فيما بينها أو داخل الكلمة نفسها. وينتمي كلّ عنصر من عناصر اللغة إلى فئة معيّنة يحدّدها وجود بعض العلاقات أو انعدامها. وهذه الفئات تمثّل نظام عناصر اللغة أو ما يسمّى بنية اللغة[(٢)].

ويقصر "بنفنيست" البنية اللغويّة على العلاقة الداخليّة. ويقول في هذا الصدد: البنية اللغويّة نظام، وكلّ نظام مكوّن من وحدات تتكيّف بالتبادل، وتتميّز عن الأنظمة الأخرى بالتنسيق الداخليّ. وهذا التنسيق يكوّن بنية اللغة[(٣)].

وتبنّي وجهة النظر البنيويّة يعني تصوّر اللغة أو تصوّر كلّ مستوى لغويّ، مثل الأصوات والتراكيب والدلالة على أنّه نظام تنسّقه بنية.

فاللغة إذن، نظام من العلاقات. فهي نظام من العناصر التي حدّدت مواقعها في سلسلة الخطاب والتي تدخل في بعض العلاقات المحدّدة دون البعض الآخر. وتحدّد بنية اللغة عدد العناصر وإمكانيات ارتباط كلّ عنصر بالعناصر الأخرى.

---

(1) R. Galisson et D. Coste (1976) Dictionnaire de didactique des langues . Paris . Hachette .P.522.

(٢) حاول "اللفونس جويلاند (A. JUILAND)" تحديد مفهوم البنية، وما تتّسم به من عدم الدقّة، وقد كتب في هذا الصدد: "للأسف كما هو شأن معظم المصطلحات الأساسية في العلوم التجريبية فإنّ المعنى المخصّص لبنية وبنيوي في البحوث اللسانية ليس دقيقا للغاية لتنوّع مصطلحات هذا المفهوم. انظر في هذا الصدد:

A. Juilland (1961) Structure Relations, la Haye, Mouton/ Bastide, (1962) Sens et usage du terme structure, la Haye, Mouton.

(3) Geneviere Delatre, numéro spécial de français dans le monde N : 41, Juin 1964.

ولم تخرج مدرسة "كوبنهاق" عن الإطار الذي رسمه "دي سوسير" والقائم خاصّة على أسس التحليل التزامني (synchronic) والبنية واعتبار اللغة نظاما من العلامات، بل بالعكس تعمّقت في دراسة مفهوم البنية، والتناسق الذي يربط بين مختلف العناصر.

واهتمّت أبحاث هذه المدرسة بوظائف الأصوات وبالدراسات النحويّة التي ركّزت على العلاقات المتبادلة بين نظام وظائف الأصوات والنظام النحويّ، وألحّ "يامسلف" (Hjelmslev) على سبيل المثال في أبحاثه على مفهوم البنية، والنظر إليها ككلّ من الناحية اللسانيّة فحسب، واستبعد عنها كلّ الظواهر غير اللسانيّة، ويقصد بالخصوص الفيزيائية، والنفسيّة، والمنطقيّة، والاجتماعيّة. وانعكس هذا الاتّجاه على تعليم اللغات، وبصورة أدقّ على التدريبات البنيويّة التي تقتصر على البنية اللغويّة فحسب، وتسعى إلى تمكين الدارس من اكتساب نظام اللغة.

ويكشف الاستعمال اللغويّ لنا عن الإمكانيات اللغويّة التي تّم استثمارها، فعلى سبيل المثال يستخدم من حروف الكاف والتاء والباء الأفعال التالية فحسب وهي (كتب وكبت، وبكت) ولا تستعمل (تكب، تبك، وبتك). كما أنّ اللغة الفرنسيّة تستخدم مقطعا STRA أو STRI في قولنا Strier (أي ثلّم، وخطّط) وSratifier (أي نضد، أو طابق، أو فرع)، غير أنّ المقطع STROV مهمل[1]. كما أنّ مقطعي VLK وKRK مستحيلان في الفرنسيّة، غير أنّهما مستعملان جدّا في اللغة التشيكيّة، ويعنيان "الذئب والعنق". ومقاطع من قبيل RVATJ وLGATJ لا يمكن أن تخامر ذهن فرنسيّ، لكنّها مستعملة فعلا في الروسيّة بمعنى

(1) Louis Hjelmslev, Le langage, traduit du danois par Michel , Ollsen-Paris, les éditions de minuit.

كذب وجذب[١]. وتمثّل هذه العلامـات والعلاقـات بـين العناصـر السـرّ الحقيقيّ للآليّة اللغويّة العجيبة.

إذن لا يقوم التحليل البنيويّ على تجميع للعناصر اللغويّـة المتنـاثرة، بل يهدف إلى البحث عن الرابط بينها إلى حدّ أنّ العنصر اللغويّ الواحـد يرتبط بالعناصر الأخرى، ولا يُعرف إلاّ بعلاقاته المتماثلـة، أو المتقابلـة ضمن المجموع الكلّي. وقد حصر "بيـاجي Piaget" ميـزات البنيويّـة في مفهوم الشموليّة، والعلاقات الرابطة[٢]. فقد سعت البنيويّـة إلى تعـويض النظرة الذرّية[٣] بالشموليّة. ولقي هذا الاتّجاه صدى في نظريّـات "حلقـة براغ سنة ١٩٢٩، وفي المؤتمر العالميّ في لاهاي سـنة ١٩٣٠[٤] حيـث ظهـر للوجـود مصـطلحا بنيـة وبنيـويّ. فقـد عـرّف "تروبتزكـوي Troubetzkoy" نظام وظائف الأصوات بأنّه كلّ حيويّ، بدلا من كونـه مجموعة فونيمات معزولة[٥]. وتكوّن الفونيمات في هذا الكـلّ أجـزاء، وتخضع فيه البنية إلى قوانين.

ونشأت حلقة براغ اللغويّة في أكتوبر ١٩٢٦ بمبادرة بعض اللسانيّين أمثـال "س. كرسـفزاكج S. Karcevskij، ورومـان جاكبسـون R. Jakobson، ونيكولاي تروبتزكوي".

(1) R. Galisson et D. Coste (1976),Dictionnaire de didactique des langues, p522.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

(٤) المرجع السابق.

(٥) المرجع السابق.

وأسهم بعض اللسانيّين الفرنسيّين في منشورات مدرسة براغ أمثال "ل. بريو، ولوسيان تنيار، وجوزيف فندرياس، وإميل بنفنيست، وآندري مارتيني". وقد اهتّم لسانيّو مدرسة براغ في أبحاثهم بالنظر في المسائل المنهجيّة الناجمة عن تصوّر اللغة نظاما أو نظاما وظيفيّا. واعتبرت مدرسة "براغ" التحليل التزامني (synchronic) أفضل وسيلة لمعرفة جوهر اللغة وطابعها، كما أنّها لم تُقم حواجز حديديّة بينها وبين التحليل الزماني(diachronic). ولم تستخدم مدرسة "براغ" المنهج التزامني (synchronic) في تحليل اللغة في مفهومه الحقيقيّ المتمثّل في تفسير تطوّر الظواهر اللغويّة وإنشاء اللغة الأصل لمختلف اللهجات بل في اكتشاف القوانين البنيويّة للأنظمة اللغويّة. وفي حقيقة الأمر يعسر أن يتخلّص التحليل التزامني (synchronic) من مفهوم التطوّر. فقد تتغيّر البنية بحكم التأثيرات الاجتماعيّة وتكتسب وظائف جديدة. وتظهر في الخطاب عناصر أسلوبيّة تبدو وكأنّها قد تقادمت، ويفرض تفسيرها الاستعانة بالمنهج الزماني(diachronic). ولعلّ هذا التحرّر النسبيّ من التحليل التزامنيّ (synchronic) يبعد عن البنية مفهوم الثبوت ويجعلها خاضعة للتطوّر.

ودُرس الصوت من الناحية الفيزيائيّة باعتباره عنصرا من النظام الوظيفيّ، ولا يعير الاتّجاه البنيويّ قيمة أساسيّة للظواهر الفيزيائيّة للأصوات إنّما يستخدمها للتمييز بين المعاني ويهتّم اهتماما شديدا بالعلاقات المتبادلة داخل النظام. وانحصرت الوظائف الأساسيّة للأصوات طبق التحليل التزامني (synchronic) في تحديد نظام وظائف الأصوات وذلك بضبط الفونيمات وإبراز علاقاتها وتحديد تجمّعات الفونيمات الممكنة ودرجة استعمالها وشحنتها التعبيريّة.

ودرست حلقة "براغ" قضايا صرفيّة لعلاقتها بوظائف الأصوات. وتطرّقت أيضا لمسائل نحويّة، وحاولت تحديد أشكال الكلمة بوجه خاصّ. كما درست الوظائف اللغويّة التي تحدث باللغة تغييرات صوتيّة وتركيبيّة ومعجميّة ودعت أيضا إلى التمييز بين الجانب الذهنيّ والانفعاليّ وبين النظرة الاجتماعيّة والفرديّة وبين الوظيفة الإخباريّة والشعريّة.

نستنتج من هذا العرض الموجز اتّساع مراكز اهتمام " حلقة براغ" وانشغالها بموضوعات صوتيّة وأدبيّة، غير أنّ الموضوعات الصوتيّة سيطرت على أعمالها وتسبّبت في شهرتها. ومع ذلك فقد اهتمّ الشكلانيون الروس على وجه الخصوص بقضايا اللغة الأدبيّة والشعريّة.

ولعلّ هذا العرض يساعد على فهم دور العلاقات بين الفونيمات وعدم التركيز على الفوارق الفيزائيّة بينها. وهذا ما اعتمدته التدريبات الصوتيّة في هذا البحث وذلك بتمييزها بين "علم الأصوات" و"الفونيميّة" وتركيزها على الفوارق الوظيفيّة للأصوات. ويُشار في هذا الصدد إلى تخلّص مدرسة "براغ" في تعريفها للفونيم من الطابع النفسيّ. فاعتبر "تروبتزكوي" على سبيل المثال في مراحل أبحاثه الأولى أنّ الفونيم "تمثيل صوتيّ" ويمكن تعريفه بأنّه مجموع الخصائص الصوتيّة الوظيفيّة التي تتضمّنها صورة صوتيّة. وتعتبر الأصوات المحسوسة رموزا ماديّة للفونيمات . وبذلك يعرّف الصوت بأنّه مجموع كلّ الخصائص المفيدة وغير المفيدة التي تظهر بشكل دقيق عند تحقيق فونيم.

وبعد أن تدعّمت البنيويّة بنظام وظائف الأصوات، شمل التحليل اللسانيّ، المستويات اللغويّة الأخرى، ويعني ذلك النحو والدلالة. وحاول تعليم اللغات الاستفادة من التحليل اللسانيّ للغة، ولا يفهم أنّ

اللسانيّات أتت بنحو جديد، غير أنّها نظرت إلى النحو نظرة حديثة، وكشفت عن العلاقات السياقيّة بين مكوّنات الجملة، وركّزت عليها في شكل تدريبات. وتعتمد التدريبات على الأنماط. والنمط هو نموذج واحد، فريد من نماذج البناء اللغويّ، ومن الممكن أن تأتي على غراره آلاف الجمل، أو العبارات، فنموذج يتكوّن من : "مبتدأ + خبر" أو من "فعل + فاعل"، أو من "فعل + فاعل + مفعول به" يعدّ نمطا لغويّا.

ويهدف التدريب البنيويّ إلى إكساب الطالب بنية لغويّة معيّنة، وذلك بتمكينه من استعمال هذه البنية بصورة نسقيّة في مجموعة من الجمل صيغت حسب نموذج واحد يقدّم في بداية التدريب. ويقوم على استبدال عناصر الجملة الأصليّة أو تحويلها.

ويحتاج المتعلّم الأجنبيّ المبتدئ إلى اكتشاف نظام اللغة، والتعرّف على القواعد النحويّة بصورة ضمنيّة. ويميّز تعليم اللغات بين ابن اللغة، وبين الدارس الأجنبيّ. فالأوّل يملك اللغة الأمّ، وتساعده دراسة النحو على فهم هذه اللغة، وكشف نظامها. أمّا المتعلّم الأجنبيّ، فهو مبتدئ في دراسة اللغة الهدف، لذلك لا يساعده تعلّم النحو بصورة نظريّة على فهم اللغة. وهو ما لم تراعه طريقة " النحو والترجمة[1]؛ إذ لم تميّز بين

(١) ترتكز طريقة النحو والترجمة على فهم القواعد اللغوية وحفظها حتّى إنّ تعليم اللغة كاد ينقلب إلى معرفة القواعد والتعريفات والصيغ الصرفية دون الاهتمام بالتخاطب. وتقدّم المفردات في الكتب المدرسيّة على شكل قوائم مشفوعة بالمقابل الأجنبيّ كأن تعرض أسماء جسم الإنسان أو أسماء الفواكه. وما على الدارس إلاّ أن يحفظها. ولا تستخدم هذه المفردات في جمل أو في حوارات ليتعرّف الدارس على علاقاتها السياقية ويكتشف عن طريقها الواقع اللغويّ. وانتهجت طريقة النحو والترجمة هذا المنهج لأنّها استعملت في تدريس اللغة اللاتينية التي رُكّز فيها على حفظ القواعد النحويّة والمفردات.

ابن اللغة والمتعلّم الأجنبيّ، وعرضت القواعد بصورة نظريّة لكلّ الدارسين الأجانب والعرب. وأغرقت أحيانا في إيراد الاستثناءات، وفي ما لا يُقال، مع الإيجاز في تحليل ما يُقال. وهذا ما دفع المذهب البنيويّ إلى تدارك هذا النقص، وذلك بالتركيز على الممارسة بدل الشرح النظريّ والانطلاق من الجملة بدل الاقتصار على أجزاء الكلام بصورة معزولة.

وحاول المذهب البنيويّ الاستفادة من اللسانيّات في صوغ التدريبات. ولعلّ هذا التأثّر يظهر في اعتماد وصف المقول لضبط التراكيب، وفي تطبيق منهج المكوّنات المباشرة والنحو التوزيعيّ والتغميميّة. وهو ما ستبحثه الفقرات التالية.

١- المقـــول

تستمدّ التدريبات البنيويّة منهجها اللسانيّ، في إعداد المادّة اللغويّة، من المقول. وقد استبعد اللسانيّون كتب النحو التقليديّ، ودرسوا اللغة الهدف دراسة ميدانيّة لاستخراج تراكيبها ومكوّناتها. واتّبعوا الأسس اللسانيّة التالية:

١- تحليل المقول لمتكلّم أو مجموعة من المتكلّمين.

٢- وصف المقول وصفا موضوعيّا دقيقا، اعتمادا على تسجيلات ميدانية للّغة المدروسة، وعلى عيّنات تمثّل كلّ الشرائح الاجتماعيّة.

٣- تحليل مكوّنات المدوّنة.

٤- ضبط قوائم لمختلف المكوّنات وتوزيعها.

٥- تصنيف عناصر اللغة المدروسة.

يستنتج إذن من هذه الأسس اللسانيّة، أنّ اللسانيّين وصفوا النحو البنيويّ، اعتمادا على اللغة المستعملة لمجموعة لغويّة في زمن ما، وانطلاقا من عيّنات مسجّلة من اللغة المدروسة.و شاع اتّجاه الاستعمال واتّبع في العديد من الكتب، وكذلك في طرق تدريس الفرنسيّة للأجانب(١).

واقترن مفهوم الاستعمال تدريجيّا بمفهوم المستويات اللغويّة مثل لغة التخاطب، ولغة التخاطب المألوفة(٢). وتفيد هذه المستويات اللغويّة المتعلّم الأجنبيّ، غير أنّها تثير إشكال الازدواجيّة اللغويّة في العالم العربيّ الذي حلّل في الفصل السابق (انظر القوائم اللغويّة).

٢- التحليل إلى المكوّنات المباشرة

تكشف نظريّة البنية أنّ الجملة ليست مجموعة عناصر إنّما هي منظوم تراكيب لمكوّنات جملة. وتتكوّن الجملة ممّا يسمّى المكوّنات المباشرة، فجملة (الاستراحة مفيدة) تتكوّن من منظوم مكوّنين. ويعتبر التحليل إلى المكوّنات المباشرة منهجا توزيعيّا يعتمد على مبدإ قابلية تحليل كلّ قول إلى عدّة مستويات متعاقبة، وإلى عناصر مؤلّفة لكلّ مستوى. وتنطلق من الجملة وصولا إلى الصرفم الذي يعدّ أصغر وحدة غير قابلة لمزيد من التحليل.

---

(١) تولّد عن أبحاث " قوبرينه ورفنك" أوّل طريقة سمعيّة بصريّة في الفرنسيّة حملت اسم "أصوات وصور من فرنسا" كما أثمرت طريقة سمعيّة بصريّة في العربية سمّيت بـ" من الخليج إلى المحيط" وهي من تأليف: جرجورة جردان وآخرون (١٩٧٩) من الخليج إلى المحيط، باريس، منشوات ديدية، مكتبة أ، هاتية،(ص ١٤٤). الجزء الأول (كتاب الطالب) + أفلام ثابتة وأشرطة + كتاب المعلم، فنلعب، منشوات ديديه، مكتبة أ هاتية، باريس، (ص ١٥٣).

(٢) ترجمة لـ . La Langue Familière

ويمكّن التحليل إلى المكوّنات المباشـرة مـن إدراك شـبكة العلاقـات القائمة بين الكلمات والعبارات في نطاق الجملة، فليست الجملة كلمات تتتابع طبق خطّ أفقيّ إنّما هي بنية.

٢,١ . الاستبدال

سـارت الأبحـاث اللسـانيّة، في أروبّـا، علـى نسـق " التغميميّـة" في أمريكا، فقد حاول "يامسليف"[(١)]، ثمّ "مارتيني"[(٢)] العودة إلى الوحـدات الدنيا، وقطّعا البلاغ إلى تقطيع أوّل وتقطيع ثان.

٢-١-١ التقطيع الأوّل

تُعزل الوحدات اللغويّة ثمّ تحدّد بتطبيق مبدإ الاستبدال، ففي الجملـة التالية مثلا (خابرك المـدير) تعـزل الوحـدات (خـابر)، والوحـدة(ك)، والوحدة (المدير). وتقارن ببلاغات مثـل (خـابره المـدير)، و(خـابركم المدير). وبهذا يتبيّن أنّ (ك) وحدة بمـا أنّهـا تتميّـز عـن وحـدتي (هــ) و(كم). ويـدرك المحلّـل أيضـا أنّ وحـدة المـدير تتميّـز عـن (موظّـف الشركة)، و(عمر)، و(صديق). وتمثّل هـذه الوحـدات أسـاس اللغـات البشريّة. ويراعى احتفاظ البلاغ بالمعنى كلّما تمّ تعويض وحدة بأخرى.

ولم تقتصر فائدة الاستبدال على تحليل اللغة إلى وحدات فحسب بل اتّخذت منـهجا علميّـا في تعلـيم اللغـات. وأكسـبت الـدارس لغـة مـن اللّغات، مثلما يكتسب الأطفال الكلام، ويعبّر عن هـذا الـرأي "جـورج مونان" (George Mounin) بقوله "يكتسب الطفل الصغير المتعلّم للكلام

(1) Lelia Picabia (1973) Le structuralisme- Le Langage sous la direction de Bernard Pottier.. P.P.490-509.

(2) Lelia Picabia (1973) Le structuralisme- Le Langage sous la direction de Bernard Pottier.. P.P.490-509.

التحديد الصحيح للوحدات التي يحاول التصرّف فيها بالتجربة والخطإ. ولا شيء يثير الاهتمام في هذا المجال أكثر من ملاحظة أخطاء تجزئة الصغار وإصلاح أنفسهم بأنفسهم. فالطفل الذي سمع من يقول un petit ane (بالوصل) يقول Tiens, voila un tane (يجعل الوصل بالتاء جزءا من الكلمة) وإذا صُحّح كما يحدث ولا ريب، أو إذا سمع تلقائيّا un petit ane (بوصل أداة التنكير) فإنّه في مناسبة أخرى سيتحدّث عن petit nane (يجعل الوصل بالنون جزءا من الكلمة هذه المرّة وهكذا إلى أن يتمكّن من التجزئة الصحيحة[١]. ويلاحظ هذا التقطيع الخاطئ في تسمية سكّان جزيرة La réunion العرب بـــZaRabes بـدلLes Arabes. وقد نتج التقطيع الخاطئ عن الوصل بين الاسم Arabes وأداة التعريف les مع إسقاط les وإبقاء s التي تصبح Za عندما توصل بالحركة الأولى a للاسم[٢]. تستخرج إذن بفضل الاستبدال واعتمادا على التقطيع الأوّل للكلام " الوحدات الدالّة الدنيا" التي تسمّى (لفاظم).

ويفضي التحليل إلى المكوّنات المباشرة إلى نظام قادر على تصوير علاقات التبعيّة التي يقيمها عنصر أو مجموعة عناصر مع عنصر أو مجموعة عناصر أخرى.

فمثلا يعرف (أ) بإمكانية اقترانه بـ(ب) لينتمي إلى مجموعة من نوع (ج) ويمكن لـ(ج) أن يرتبط بدال ليعطي نموذجا من نوع (س). ويتمثّل المبدأ الأساسيّ في التالي: يعتبر انضمام عنصرين عندما يمكن استبدالها بعنصر واحد، فمثلا جملة تقطف البنت الثمار تستبدل عناصرها بالتالي:

---

(١) استنتجت هذه الملاحظة من تدريس الأجانب.

(٢) جورج مونان، مفتاح الألسنية ترجمة الطيب البكوش (١٩٨١) تونس (ص ٥٤)، كما تستعمل (زلميت) في الدراجة الجزائرية والتونسية.

تقطف	**البنت**	**الثمار**
تشتري تجمع تبيع تأخذ	بنت الجيران فاطمة	الخضر ثمار الحقل الثمار الطازجة

يمكن الحصول على نفس الظاهرة إذا انطلقنا من الاتّجاه المعـاكس، وذلك باعتماد العناصر الأساسـيّة وهـي : المركّـب الاسمـيّ والمركّـب الفعليّ. ويمكن الانطلاق مـن جملـة بسـيطة ثم توسّـع عناصـرها مثـل: القراءة مفيدة. وتتكوّن هذه الجملة من عنصرين هما (القراءة) و(مفيـدة) وبالإمكان استبدال (القراءة) بكلمتين دون أن نغيّر التركيـب الأساسـيّ، وذلك باستبدال (القراءة) (بقراءة الكتب) وتتّضح الجملة بالرسم التالي:

القراءة	**مفيدة**
قراءة الكتب	

وتظلّ الجملة مكوّنة من مؤلّفين رئيسين هما (قراءة الكتب) و(مفيدة) غير أنّ الأوّل مكوّن من عنصرين، ونستطيع استبدال (مفيـدة) بعنصـرين وتصبح الجملة على النحو التالي:

القراءة	**مفيدة**
قراءة الكتب	هدف الطالب

يمكننا أن نوسّع هذه العناصـر الأربعـة فتصـبح الجملـة علـى النحـو التالي:

القراءة				مفيدة			
قراءة		الكتب		هدف		الطالب	
حرص	الطالب	على	القراءة	هدف	أساسيّ	في	النجاح

و يمكن تمديد بعض العناصر فنستبدل (حرص الطالب) بــ (حـرص الطالب الشديد) ونستبدل (على القراءة) بـ (على قراءة الكتب).

وتصبح الجملة على النحو التالي:

القراءة						مفيدة							
قراءة			الكتب			هدف		الطالب					
حرص	الطالب		على	القراءة		هدف	أساسيّ	في	النجاح				
حرص	الطالب	الشديد	على	قراءة	الكتب	هدف	أساسيّ	في	النجاح	ل	اكتساب	ثقافة	حقيقيّة

بالإمكان السير قدما في مثل هذه الامتـدادات. وبهـذه الصـورة تمثّـل العناصر التالية (القراءة) و(قراءة الكتب) و(حرص الطالب على القـراءة) و(حرص الطالب الشديد على قراءة الكتب) مكوّنات مباشرة تؤدّي رغم اختلافها وظيفة واحـدة هـي المبتـدأ، وتمثّـل العناصـر التاليـة (مفيـدة) و(هدف الطالب) و(هدف أساسيّ في النجاح) و(هدف أساسيّ لاكتساب ثقافة حقيقيّة) مكوّنات مباشرة متساوية في أداء وظيفة الخبر.

واعتُمدت المكوّنات المباشرة في التحليل البنيويّ لإدارك النظام اللغويّ وبصورة أدقّ العلاقات السياقيّة والجدوليّة داخل النظام اللغويّ. وفي الأصل، تمّ تطبيق هذا المنهج الشكليّ على أقوال مدوّنة (مكتوبة أو مسجّلة) قصد المقارنة بينها، وكانت الطريقة الوحيدة لتحليل لغات مجهولة على نحو ما حصل في النصف الأوّل من القرن العشرين في أمريكا الشماليّة. والمهمّ في منهج التحليل إلى المكوّنات المباشرة إبراز أثره في مجال تعليم اللغات، فقد نجح هذا المنهج في إعطاء أولوية للبنى وخاصّة التركيبيّة وهذا ما أدّى إلى نشأة الطرق السمعيّة الشفهيّة والسمعيّة البصريّة[1] التي تستعمل اللغة في صيغة جمل وانطلاقا من نصوص حواريّة مرتبطة بموقف خلافا للطريقة التقليديّة[2] التي اهتمّت بالكلمات بصورة منعزلة. ويظهر تأثّر تعليم اللغات بالتحليل إلى المؤلّفات المباشرة في الاهتمام بالعلاقات بين مختلف العناصر على المستويين السياقيّ والجدوليّ. وتجسّم ذلك في صياغة تدريبات لغويّة تمكّن الدارس الأجنبيّ من إدراك العلاقات السياقيّة بين المكوّنات اللغويّة كما تمكّنه من إغناء زاده اللغويّ عن طريق التحليل الجدوليّ.

يعرض التدريب على الطالب على النحو التالي:

أخذت القصّة عنوانها من أسطورة قديمة (موضوع)

------------------ (المسرحيّة)

------------------ (اسم)

---

(1) R. Galisson et D. Coste (1976), Dictionnaire de didcatique de langues, Paris –Hachette-P528.

(٢) نرمز إلى طريقة النحو والترجمة مثل ماهو متبع في :

H. Atoui (1978) L’Arabe Langue vivante Paris -p.254.

------------------ (الكتاب)[1]

يفرض إجراء هذا التدريب على الدارس الأجنبيّ الاهتمام بالعلاقة السياقيّة التي تتطلّب مراعاة المطابقة بين الفعل والفاعل من حيث التذكير والتأنيث (أخذت القصّة/ أخذ الكتاب). أمّا الجدوليّة فقد تكشف لهذا الدارس الأجنبيّ الاشتراك في الاستعمال بين المفردات التالية:

(عنوان القصة) و(موضوعها) و(اسمها) و(فكرتها) ويعرض التدريب السابق على النحو التالي:

علاقة سياقيّة

أخذت القصّة عنوانها من أسطورة قديمة

	(المسرحيّة)	(موضوعها)
علاقة جدوليّة	(المقال)	(فكرتها)
	(الكتاب)	(عنوانها)

إذن بّينت العلاقة الجدوليّة الروابط الكامنة بين المفردات السابقة الذكر مع العلم أنّ اختيار المتكلّم للمفردات يتّم عن وعي أو لا وعي حسب الظروف والمواقف الحياتيّة وما يسمح به النظام اللغويّ.

(١) رضا الكشو وآخرون (١٩٨٠) اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغداد، ط، مطبعة العبايجي (٢/١٩٩-٢٠٠).

واعتمد تعليم اللغات هذا المنهج البنيويّ في تحليل سلسلة الخطاب، فالدارس يرغب في اكتشاف النظام اللغويّ، وتحديد مكوّناته، لهذا استخدم التحليل إلى المكوّنات المباشرة لتعريف الدارس على نواة الجملة، وعلى كيفيّة توسيعها. وصيغت التدريبات البنيويّة حسب هذا المنهج. فتُقدّم للدَّارس جملة نواة، وتُعرض عليه العناصر المكمّلة ليضعها في توزيعها المناسب لنظم الجملة، فمثلا التَّدريب التالي[١]:

فاطمة من تونس + (صديقتي) ⟵ صديقتي فاطمة من تونس

----- + (قادمة) ⟵ صديقتي فاطمة قادمة من تونس

----- + (ومسافرة) ⟵ صديقتي فاطمة قادمة من تونس ومسافرة

----- + (إلى الصومال) ⟵ صديقتي فاطمة قادمة من تونس ومسافرة إلى الصومال.

يفضي التدريب إلى صياغة الجملة التالية: (صديقتي فاطمة قادمة من تونس، ومسافرة إلى الصومال).

٣- التحليل التغميميّ

تفرّعت التغميميّة عن البنيويّة، وسمّيت في العربيّة بـ(الخانة) أو (المالئة)[٢] وتميّز التحليل التغميميّ باستخدام مفهوم " الوظيفة النحويّة" المألوفة في النحو التقليديّ[٣].

---

(١) فضّلنا الاستشهاد بتدريب من مقرّر دراسيّ على صوغه لإبراز مدى استعماله في المقرّرات العربيّة لغير الناطقين بها وذلك من : - ناصف مصطفى عبد العزيز ومحي الدين صالح (١٩٨٨) العربية للحياة الرياض جامعة الملك سعود ص ٩٦ – توجد تمارين أخرى في ص ٩٧ من نفس الكتاب و١٧٣ و١٨٦ و١٨٧ و٢٩٩.

(٢) ترجمة لكلمة Tagmeme

(٣) نهاد الموسى (١٩٨٠) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث. بيروت.

إنّ الوحدة النحويّة هي " التغميم" أو الخانة التي تعرّف حسب الأسس التالية[(١)] :

١- الموقع : ويقصد به الخانة أو مكان الاستبدال.

٢- الوظيفة: تعني الوظيفة النحويّة مثل الفاعل والمفعول به.

٣- الصنف التوزيعيّ: ويوافق نقطة الاستبدال.

ويبرز المثال التالي الأسس السابقة الذكر:

أكل	**الولد**	**التفّاحة**
أ	**ب**	**ج**

فالتغميم **أ** (أكل) يُعرف طبق موقعه، فهو فعل سبق **ب** و**ج**، ولو حللّنا الجملة نفسها في الفرنسيّة أو الانجليزيّة لبرزت قيمة الموقع لأنّ الفعل (الموافق للتغميم **أ**) لا يسبق فيهما **ب**، ويعرف بوظيفته، وبقسمه التوزيعيّ، بما أنّه يتكوّن من مجموعة العناصر التي يمكنها أن تحلّ في الخانة نفسها فخانة "**ب**" في المثال السابق الذكر قد تملأ بـ: محمّد (اسم علم)- الفلاّح (اسم معرّف)- زوج الفلاّحة (مركّب إضافي) – الأخ الصغير (مركّب نعتي) إلى غير ذلك.

ويلاحظ اعتمادا على هذا المثال أنّ التغميميّة منهج يقوم على ضبط العلاقة بين الوظيفة النحويّة وهي تمثّل خانة أو موقعا يكون ثابتا أو متغيّرا وبين مفردات الصنف التوزيعيّ التي يمكن أن تحتلّ تلك الخانة أو تقع في ذلك الموقع.

---

(1) R, Galisson et D. Coste (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Pairs –Hachette,P. 554-555-556.

والوظيفة النحويّة خانة أو موضع مخصوص في التركيب يحدّد دور كلّ مفردة تجاه المفردات الأخرى في ذلك التركيب. ويظلّ الموضع ثابتا مبدئيّا إلاّ في اللغات المعربة مثل العربيّة المعروفة بمرونة مواقع الخانات فيها وتغيّرها. فالمفعول به مثلا يسبق الفعل والفاعل أحيانا قولنا: إيّاك (مفعول به) نعبد (فعل) و(فاعل). ويتقدّم الخبر على المبتدإ في بعض الحالات قولنا: في الفصل طالب.

ويضّم الصنف التوزيعيّ مجموع الكلمات التي تحتلّ تلك الخانة. وتحلّ كلّ واحدة محلّ الأخرى. فكلّما رأينا في المثال السابق حلّت كلمة (محمد) محلّ (الولد) وكذلك الأمر بالنسبة لـ: (أخوك الصغير) أو (زوج الفلاّحة) وهنا نتبيّن أنّ هذه العناصر تشترك في التوزيع غير أنّها لا تتّحد في الصيغة. واستخدمت- التغميميّة لوصف اللغات. ومكّنها قيامها بهذه الوظيفة من وصف مكوّنات اللّغة المدروسة.

١,٣ . الخانـة

استعمل مثل هذا التحليل في تعليم اللغات ليمكّن الدارس من إدراك مكوّنات اللّغة المدروسة. ولعلّ أكبر فائدة جناها تعليم اللغات من التغميميّة هو مفهوم "الخانة" فقد مكّن من وضع تدريبات بنيويّة مع إيراد أنواع العناصر التي بإمكانها أن تحلّ في نفس الموضوع. ونسوق نماذج من تدريبات لغويّة يمكن استعمالها في تعليم العربيّة للأجانب سواء في المقّررات الدراسيّة أو في حصص المختبرات الصوتيّة.

أسكن في الفندق (البيت)

-------- (أنتم)

------- (الريف)[١]

يلفظ المدرّس الجملة التالية: (أسكن في الفندق) أمام الطلبة في الفصل، أو يسجّلها على شريط لتستعمل في المختبر، أو على آلة تسجيل. وبعدما تلفظ هذه الجملة مرّتين ليستوعبها الدارس ويقدر على إعادتها، ينطق المدرّس كلمة جديدة بإمكانها أن تحلّ محل كلمة من ا لجملة (أسكن في الفندق) وقد وردت في هذا التدريب لفظة (البيت) التي ستأخذ موقع (في الفندق) فتصبح الجملة الجديدة (أسكن في البيت) بدلا من (أسكن في الفندق) وكلمة (البيت) لا تستبدل إلا بـ (الفندق) فلا تحلّ محلّ الفعل (أسكن) لأنّ المعنى لا يستقيم عندها إذ تصبح (البيت في الفندق).

ويدرك الدارس ، عن طريق هذا الاستبدال ، موقع الاسم والفعل في هذا التركيب كما يميّز بينهما فلا يضع الواحد بدل الآخر. ثمّ عندما يرد الضمير أنتم في الجملة الثانية للتدريب (أسكن في البيت) يُدعى الدارس إلى تغيير الفعل (أسكن) لتغير ضمير (أنا) بـ(أنتم) فتصبح الجملة (تسكنون في البيت). وليس للطالب استبدال الضمير بالاسم في مثل هذا

(١) التدريب بأكمله يأتي على النحو التالية :

أسكن في البيت	(انتم)
تسكنون في البيت	(الريف)
تسكنون في الريف	(انتن)
تسكنّ في الريف	(الدمام)
تسكنّ في الدمام	(هو)
يسكن في الدمام	(القسم الداخلي)
يسكن في القسم	(أنا)
أسكن في القسم الداخلي	(البيت)

التدريب لأنّ الجملة لا تفهم حين تصبح (أسكن في أنـتم) وتعـدّ كلمـة (البيت) وحدة نحويّة جديدة أو " تجميما" آخر غير أنّها تعتبر مثيرا(١) في منظور علم النفس السلوكي(٢).

ويوجد وجه آخر للاستفادة من التغميميّة وهو أنّ الوظيفة النحويّة قد ترد اسما أو ضميرا أو عبارة أو جملة. فنمط (المدير موجود) مكوّن من مبتدإ وخبر. ومالئات هذه الوظيفة لهذه الجملة قد تكون. المدير موجود.

محمّد --- مدير الشركة --- الرجل الذي جاء بالأمس ---

ومكّن استعمال الخانة في التدريبات البنيويّة من إغناء الرصيد اللغويّ للدارس إضافة إلى التمييز بين المكوّنات اللغويّة كـأن يميّـز بـين الاسـم والفعل.

يسـتنتج أنّ التـدريب البنيـويّ اسـتمدّ أسسـه اللسـانيّة مـن المنـهج التوزيعيّ، وهو منهج تبنّاه بلومفيلد Bloomfield (٣) وهاريس Z. Harris (٤) وفريز Friz(٥)، ويعتمد على إجراء شكليّ لتقسيم سلسلة الخطاب إلى عدّة مستويات حسب وحدات لا تعرف بوظيفتها وإنمـا بمواقعهـا. وقـد حدّد "مونان"(٦) هدف التحليل التوزيعيّ بأنّه يرمي إلى تحديد الوحـدات

(١) ترجمة لعبارةStimulus

(٢) ترجمة لعبارة Behaviorisme ينظر في هذا الصدد إلى :

Oswald Ducrot, Todorov,Dictionnaire Encyclopédique du langage, Paris, Editions Seuil, p92.

(3) R. Galisson et D. Coste (1976) Dictionnaire de didactique des langues. Paris. Hachette, P. 163 (Analyse distributionnelle)

(4) Lelia Picabia (1973) Le structuralisme – le langage sous la direction de bernard pottier.. PP. 490-509. (30) نفس المصدر السابق.

(٥) نفس المصدر السابق.

(٦) جورج مونان، مفتاح الالسنية ترجمة الطيب البكوش (١٩٨١) تونس (ص ١٦٣).

التي بإمكانها أن تستبدل مع كلمة معيّنة فعندئذ يقال إنّها تنتمي إلى نفس الفئة التوزيعيّة ويعتمد التحليل التوزيعيّ على الأسس التالية:

أ- مدوّنة ممثّلة

ب- عدم اللجوء إلى المعطيات الدلاليّة، فالمعنى يُستعمل للتأكّد من تشابه نصّين أو اختلافهما.

ج- إجراء الاستبدال لتصنيف وحدات اللغة حسب تشابه توزيعها نوعا ما[١].

واستفاد التدريب البنيويّ من هذا التحليل التوزيعيّ، واستقى منه خاصّة مبدأ الاستبدال، وهو ما انبنت عليه المدرسة التوزيعيّة في وصف اللغة وفي تصنيف مختلف عناصرها. ويتمثّل الاستبدال في إخراج عنصر من الخطاب وتعويضه بآخر دون تغيير المعنى العامّ وذلك لإدراك مطابقة النوع والعدد كما يوضّحه المثال التالي:

(هذا الطالب جديد).

ويمكننا استبدال اسم الإشارة (هذا) بنظيره المؤنّث (هذه) فتصبح الجملة:

(هذه الطالبة جديدة).

فالبناء العامّ للجملة لم يتغيّر إنّما استُبدل اسم الإشارة هذا بهذه فاقتضى ذلك أن يطابق المبتدأ والخبر في التأنيث.

---

(١) الهامش السابق نفسه.

استفاد تعليم اللغات إذن من مفهوم الاستبدال الذي حاول استغلاله في التدريبات البنيويّة وذلك بتصنيف المفردات طبق أقسام جدوليّة. وانعكس هذا بدوره على تعليم اللغات لأنّه عرّف الدارس على مثل هذه القوائم الجدوليّة وحثّ المهتمّين بهذا الحقل المعرفيّ على صوغها في تدريبات بنيويّة. فكلمة جميلة في جملة "البنت جميلة" يمكن أن تستبدل بالصفات التالية: سمينة، نحيفة، كبيرة، صغيرة، طويلة، قصيرة، عالمة، جاهلة، فقيرة، وغنّية، إلى غير ذلك من الصفات غير أنّ لفظة "جميلة" لا تستبدل في هذا السياق بـ (قديمة) مثلا (فالبنت قديمة) لا تعبّر عن معنى مقبول في حين أنّها تستبدل بلفظة (جميلة) بالذات في جملة (السيّارة جميلة) غير أنّنا في هذه الحالة نستبعد بعض الاستبدلات الأولى مثل سمينة، ونحيفة، وقصيرة، وعالمة، وجاهلة، وفقيرة، وغنيّة، والأمر كذلك في بعض اللغات الأخرى، فلفظة belle (حسناء) في عبارة une belle femme (في اللغة الفرنسيّة تُستبدل بـJolie (جميلة) وvieille (مسنّة) وgrande (طويلة القامة) غير أنّ très لا تندرج ضمنها. أغنى إذن مبدأ "الاستبدال" تعليم اللغات ومكنّه من توليد العديد من التدريبات البنيويّة.

٣,٢ . علم النفس السلوكيّ

استفاد التدريب البنيويّ من علم النفس السلوكيّ القائم على نظريّة "سكينر" التي مكنّت من تسجيل التدريب اللغويّ في مختبر اللغة حسب المراحل الأربعة وهي:

المرحلة الأولى: يتلفّظ المدرّس بجملة (أسكن في الفندق)

المرحلة الثانية: التلفّظ بالمثير (أو ما يوافق التغميم لسانيّا) وهو كلمة البيت.

المرحلة الثالثة: تتمثّل في إجابة الطالب وهي (أسكن في البيت).

المرحلة الرابعة: وهي ما تسمّى في علم النفس بـ" التعزيز"؛ ويتمثّل في ذكر المدرّس التركيب الجديد (أسكن في البيت)، فإذا كانت إجابة الطالب مناسبة يصبح تلفّظ المدرّس بهذه الإجابة بمثابة التعزيز. والمقصود به تأكيد الإجابة للطالب بالاستماع إليها. وإذا كانت إجابة الدارس غير مناسبة يكون قد أُعطي الجواب المطلوب، واحتمال جواب غير مطلوب من الدارس يدعو إلى المرحلة الخامسة المتمثّلة في إعادة الدارس للإجابة (أسكن في البيت) سواء أخطأ أو أصاب لأنّ القصد من الإعادة تعزيز الآليّة اللغويّة بما أنّ التدريب يقوم على استبدال عناصر الجملة الأصليّة أو تحويلها. ويتوصّل الدارس إلى البنية اللغويّة الجديدة بواسطة المثير. ويمثّل المثير في العمليّة الشرطيّة العنصر الذي يسبّب ردّ الفعل المنتظر، وهو ما يسمّى بالإستجابة. فطبقا لتجربة "بافلوف Pavlov" المعروفة، يستعمل المثير في التدريبات اللغويّة النسقيّة لتعليم اللغات لإنشاء آليات سلوكيّة لدى المتعلّم. وهو بمثابة الإشارة اللغويّة التي تؤدّي إلى الإجابة المنتظرة. ففي التدريب اللغويّ التالي، تقوم لفظة "أمس" بدور المثير إذ تدفع الطالب إلى استعمال الفعل الماضي بصورة آليّة مثلما هو الحال في الحالة الشرطيّة. ومثال ذلك:

الطقس جميل اليوم، وأمس؟ أمس، كان الطقس جميلا أيضا.

الأسعار غالية اليوم وأمس؟ أمس كانت الأسعار غالية أيضا.

ولا يناسب المثير إلاّ إجابة واحدة، لهذا تستعمل التدريبات البنيويّة في المختبرات الصوتيّة. وستعرض الفقرات التالية أنواع التدريبات الصوتيّة والتركيبيّة، وطريقة اكتسابها، وجدوى استعمالها. وسترد التدريبات الصوتيّة بعد التدريبات التركيبيّة، وهو ما يعاكس منهج

التحليل اللغويّ المتعارف عليه، وذلك بأن يبدأ بالتحليل الصوتيّ، فالتركيبيّ، فالدلاليّ. إلا أنّ برامج تعليم اللغات تبدأ الحصص الأولى من التدريس بعبارات التحيّة والمجاملة، وبعض المحادثات ليتعرّف المتعلّم الأجنبيّ تدريجيّا على أصوات اللغة الهدف. ثم تتبّع بعد ذلك، التدريبات الصوتيّة سواء في مختبر اللغة أو في غرفة الصفّ. ولهذا السبب حللّت التدريبات الصوتيّة بعد التدريبات التركيبيّة.

٤- أنواع التدريبات البنيويّة

يمكن تصنيف التدريبات البنيويّة إلى أصناف عديدة، وذلك بالتمييز بين الظواهر اللغويّة التي تعالجها. وانطلاقا من هذه النظرة ترد التدريبات على النحو التالي:

- تدريبات تركيبيّة وتشمل بنية الجملة وصيغها الصرفيّة والمعجميّة.
- تدريبات على الهياكل الصوتيّة الوظيفيّة.

٤-١ التدريبات التركيبيّة

تُصنّف التدريبات التركيبيّة إلى نوعين هما : التدريبات الاستبداليّة والتدريبات التحويليّة. فإذا ظلّ التركيب على ما هو عليه، واستُبدل عنصر أو عناصر منه، عُدّ تدريبا استبداليّا. وإذا أدّى التدريب إلى تغيير في بنية التراكيب عُدّ تدريبا تحويليّا. وقبل استعراض هذه الأنواع من التدريبات تحُللّ الخصائص العامّة للتدريبات التركيبيّة وهي إبراز بنية لغويّة معيّنة والطابع الشفويّ السمعيّ لهذه التدريبات والطابع المنهجيّ.

أ- إبراز البنية اللغويّة

عرّف "بنفنيست" البنية اللغويّة. وهي في نظره العلاقة الداخليّة للوحدات اللغويّة؛ ويمكن عرض البنية في صيغة تدريب بنيويّ يكسب

دارس اللغة هذه البنية ويعرّفه على العلاقات التي تربط بين مكوّنات الجملة.

ب- الطابع السمعيّ الشفهيّ

تعتبر اللغة الشفهيّة الشكل المكتمل للغة ففيه ترتبط المستويات الثلاثة (الأصوات الوظيفيّة والصرف والتركيب والوحدات المعجميّة) ارتباطا وثيقا وتفتقر اللغة المكتوبة إلى العناصر الصوتيّة الوظيفيّة التي يمثّلها الشكل بطريقة منقوصة في بعض الحالات. والتدريب البنيويّ بنية صرفيّة صوتيّة تركيبيّة تحتاج إلى الاستعمال السمعيّ الشفهيّ لترسخ في ذهن الدارس.

ج- الطابع المنهجيّ

لا تثبت ظاهرة لغويّة في ذهن الدارس بمجرّد الإشارة إليها، أو رسمها على السبّورة أو تطبيقها مرّة أو مرّتين، بل تحتاج إلى مجموعة من التدريبات المتدرّجة. فقد يحتاج تكوين عادات لغويّة إلى عدد من التدريبات على البنى الصوتيّة والبنى التركيبيّة والمعجميّة. وهذه المستويات كلّها مترابطة في الواقع اللغويّ، ويعمد إلى مثل هذا التقسيم إذا ما احتاجت مجموعة من الطلاّب إلى تركيز على مستوى معيّن كأن تعاني مجموعة ما من صعوبة في نطق أصوات الإطباق في العربيّة وهذا ما يستدعي صوغ تدريبات صوتيّة تذلّل مثل هذه الصعوبات. وبعد إبراز الخصائص العامّة للتدريبات التركيبيّة تحلّل أنواع التدريبات الاستبداليّة والتحويليّة.

٤-١-١ التدريبات الاستبداليّة

في هذا النوع من التدريبات يغيّر عنصر تركيبيّ معيّن بعنصر آخر ينتمي إلى الفئة نفسها ويتّحد معه في أداء وظيفة واحدة فينتج عن ذلك اختلاف في المعنى ضمن بنية تركيبيّة واحدة.

وتتكوّن الجملة من عدد من العناصر قد يحتّل كلّ عنصر منـها مكانـا ثابتا بالنسبة إلى بقيّة العناصر الأخرى. وقد يحُدث دخول عنصر ما تغييرا في العناصر الأخرى للجملة فيؤدّي اسم في صيغة الجمع أو المؤنّـث أو المذكّر مثلا إلى تغيير في عناصر أخرى مـن الجملـة فيجعلـها في صـيغة المؤنّث أو المذكّر أو الجمع.

وتُقسّم تدريبات الاستبدال حسب معيار البساطة والتعقيد. وتُقاس البساطة والتعقيد نظرا لعدد الخانات الـتي يلحقهـا الاسـتبدال وكـذلك طبـق سـهولة المطابقة أو صعوبتها بين مختلـف مكوّنـات الجملـة. وتصـنّف "جنيـف دي لاتر Geneviève Delattre"[1] التدريبات إلى أربعة أصناف هي:

١- الاستبدال البسيط: إذا شمل خانة واحدة.

٢- الاستبدال المزدوج : إذا شمل خانتين.

٣- الاستبدال المعقّد: إذا شمل ثلاث خانات.

٤- الاستبدال بالتوسعة أو الاختصار وقد يتّم في هذه الحالة التصرّف في كلّ الخانات.

ويبدو هذا التصنيف واضـحا وغـير متشـعّب، وإن تبـع في الحقيقـة تدريبات التحويل نظرا لما تلحق بنية الجملة من تغيير. وقبـل اسـتعراض التدريبات البنيويّة يشار أوّلا إلى التدريبات التمهيديّة.

٤,١,١,١. التدريبات التمهيديّة

يُقصد بها التمارين التي يكرّرها الطالب ليـتعلّم مـن خلالهـا عبـارات التحيّة، والمجاملـة، وآداب الحـوار الضـروريّة لتمكينـه مـن التواصـل المبدئيّ باللغة التي يتعلّمها، وتعـرف هـذه التـدريبات أيضـا بتـدريبات

(1) Geneviève Delattre, Numero Special du Français dans le Monde N O. 41- Juin. 1964.

المحاكاة والتلقين والنطق لأنّ الطالب يكتشف من خلالها بعض الأصوات الجديدة مثل الأصوات الحلقيّة وأصوات الصفير المفخّمة وأصوات اللين الطويلة وغيرها.

٤,١,١,٢. الاستبدال البسيط

يلحق الاستبدال البسيط خانة واحدة من التركيب ومن نماذجه:

١- استبدال الاسم دون أن يلحقه تغيير: أين روما؟ (باريس) أين باريس؟ (المدير)

٢- استبدال الفعل مع إسناده إلى نفس الضمير: أين تدرس؟ (تعمل) أين تعمل؟ (تسكن)

٣- الاستبدال مع المطابقة بين المذكّر والمؤنّث: من هذا الرجل؟ (الآنسة) من هذه الآنسة؟ (الولد)

٤,١,١,٣. الاستبدال المزدوج :

يلحق عنصرين من عناصر التركيب ومن نماذجه:

أ- الاستبدال مع المطابقة بين المبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث ومثال ذلك :

المدرسة بعيدة عن البيت (المستشفى/ الصيدليّة)

المستشفى بعيد عن الصيدليّة (الشركة/ البيت)

الشركة بعيدة عن البيت....

ب- الاستبدال مع تغيير في عنصرين آخرين من الجملة :

مثال: لم يعد الزواج صعبا (الأعمال).

لم تعد الأعمال صعبة (بطيء).

فقد تمّت المطابقة بين (يعد) و(الزواج) وكذلك بين (الزواج) و(صعبا).

هذا النوع من التمارين كثير الاستعمال شفهيّا خاصّة لأنّه يـأتي بـديلا للطرق القديمة المعتمدة في تلقين قواعد التصريف. فيتدرّب الطالب من خلالها على تصريف الأفعال. وعلى تطبيق القواعد النحويّة ضمن سـياق معيّن مع مراعاة التحوّلات التي تطرأ في كلّ مرّة، فتـؤدّي إلى تغـيير في البنية التركيبيّة للجملة.

٤,١,١,٤ : الاستبدال المعقّد

يلحق الاستبدال ثلاثة عناصر ومثال ذلك:

قد تستقرّ الأسعار فجأة (عاجلا)

قد تستقرّ الأسعار عاجلا (النظام)

قد يستقر النظام عاجلا (يتحسّن)

قد يتحسّن النظام عاجلا...

ويلحق الاستبدال ثلاثة عناصر مع حدوث تغيير مثال ذلك:

من عادته صيد السمك فجرا (هم)

من عادتهم صيد السمك فجرا (صيفا)

من عادتهم صيد السمك صيفا (السفر)

من عادتهم السفر صيفا...

٤-١-٢ : التدريبات التحويليّة

يكـون الانطـلاق، في تمـارين التحويـل، مـن تركيـب أوّل بسـيط للحصول على تركيب ثان أكثر تعقيدا أو العكس، وقد يكـون الانطـلاق أيضا مـن صـيغة الإثبـات للحصـول علـى صـيغة النفـي أو الاسـتفهام.

والغرض من تدريبات التحويل هذه تجنّب الشروح النحويّة النظريّة المطولّة، والتركيز على ظواهر نحويّة مختلفة يتمّ نقلها إلى الطلاّب تدريجيّا من خلال التطبيق.

واقتصر تطبيق النظريّة التحويليّة في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها على البنية بالانطلاق من تراكيب بسيطة للحصول على تراكيب معقّدة، أو الانطلاق من تراكيب معقّدة للحصول على تراكيب بسيطة (من صيغة الإثبات إلى صيغة النفي أو الاستفهام).

٤,١,٢,١ : تغيير نظم الجملة

يتّم تغيير ترتيب مكوّنات الجملة بتحويلها على النحو التالي:

١- من جملة مثبتة إلى استفهامية ومثال ذلك:

يحنّ المسافر إلى أهله ← إلى من يحنّ المسافر؟

يمكّن هذا التدريب الدارس من استخدام مختلف أدوات الاستفهام، ممّا يمكّنه من اكتشاف خصائص لغويّة كالأفعال المتعدّية بحرف مثلما هو الحال في التدريس السابق، أو الأفعال المتعدّية مباشرة مثل :

أكل الولد التفاحة ← ماذا أكل الولد؟

ويمكّن مثل هذه التدريب من استعمال المفرد بعد (كم) خلافا لما يستعمل في لغات أخرى كالفرنسيّة مثل:

طالعت أربعة كتب ← كم كتابا طالعت؟

وتعرّف مثل هذه التدريبات متعلّم اللغة الأجنبيّ كيف تستعمل مختلف أدوات الاستفهام؟

ومثال ذلك: طالعت أربعة كتب ← كم كتابا طالعت؟

٢- من جملة مثبتة إلى منفية مثال:

أ- (نفى الفعل المضارع) – أخالفك الرأي – لا أخالفك الرأي.

ب- (نفى الفعل الماضي) سافرت إلى مدينة سوسة . ما سافرت إلى مدينة سوسة

ج- نفي المضارع مع قلبه إلى الماضي: ترتفع أثمان الإيجار – لم ترتفع أثمان الإيجار.

د- نفي الجملة الاسميّة بليس:

كل الاختراعات مفيدة - ليست كل الاختراعات مفيدة

ه- نفي المضارع مع قلبه إلى المستقبل: يتغيّب المهندس ← لن يتغيّب المهندس.

و- تعرّف مثل هذه التدريبات الدارس على طرق النفي في العربيّة سواء للجملة الفعليّة أو للجملة الاسميّة.

٣- الجملة المثبتة تتحوّل إلى استفهاميّة منفيّة:

تشاهد المقابلة الرياضيّة ← ألم تشاهد المقابلة الرياضيّة؟

- تعمل في الشركة ← ألم تعمل في الشركة؟

٤- تحويل الجملة المثبتة إلى استفهامية مثال:

يعرف مدير الشركة – هل تعرف مدير الشركة؟

٥- التحويل من جملة منفيّة إلى مثبتة:

لم يدرس اللغة العربيّة- درس اللغة العربيّة

٦- تحويل الجملة المنفيّة إلى استفهاميّة:

لم يحصل على الشهادة الثانويّة- هل حصل على الشهادة الثانويّة؟

٧- تحويل الجملة الاستفهاميّة إلى مثبتة:

إلى ماذ يحنّ الغريب؟ (وطنه) يحنّ الغريب إلى وطنه.

٨- تحويل الجملة الاسميّة إلى فعليّة مثال:

المرضى شربوا الدواء- شرب المرضى الدواء.

٩- تحويل الجملة الفعليّة إلى اسميّة، مثال:

يعمل المهندس في المصنع ← المهندس يعمل في المصنع.

تمكّن هذه التدريبات من اكتشاف المطابقة بين الفعل والفاعل. ففي أوّل الجملة العربيّة يظلّ الفعل في صيغة المفرد، ويطابق الفاعل في التذكير والتأنيث. أمّا إن ورد الفاعل قبل الفعل فتتّم المطابقة في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع.

١٠-تحويل الجملة البسيطة إلى جملة مركبّة. وقد ترد على النحو التالي:

مثال أ: تسرني الجائزة – يسرّني أن أتسلّم الجائزة.

مثال ب : تفهم الأستاذ – تفهم كلّ ما يقول الأستاذ

١١-تحويل الجملة المركّبة إلى جملة بسيطة

مثال: (استبدال أن المصدريّة باسم): أريد أن أسافر – أريد السفر

وتساعد مثل هذه التدريبات على تدريس المفردات. إضافة إلى ما يكتسبه الطالب من خلالها من تحويلات تركيبيّة ضروريّة للتعبير.

١٢-تحويل الجملة إلى أسلوب الحصر أو الاستثناء.

مثال عن الحصر: أسبح قليلا- لا أسبح إلاّ قليلا.

مثال عن الاستثناء: سافر التلاميذ – سافر التلاميذ إلاّ محمّدا.

١٣-تحويل الجملة المبنيّة للمعلوم إلى مبنيّة للمجهول.

أ- من المبنيّ للمعلوم إلى المبنيّ للمجهول:

يستعمل الجنود الأسلحة الحديثة - تُستعمل الأسلحة الحديثة

ب- من المبنيّ للمجهول إلى المبنىّ للمعلوم:

مثال: ذُبح الخروف (الجزّار)- ذبح الجزّار الخروف.

١٤-الحصول على الصنف الأوّل بزيادة أو بإدماج عنصر يؤدّي إلى تغيير هيكل الجملة. يقال مثلا:

نقاوم العدوّ- ينبغي أن نقاوم العدوّ.

١٥-حذف عنصر من بنية الجملة ممّا يؤدّي إلى تركيب مغاير ومثال ذلك:

أفكّر في عائلتي- أفكّر فيها.

١٦-الاستفهام والجواب: ومثال ذلك:

هل شاهدت الفلم؟ لم أشاهد أيّ فلم.

ويتبيّن من التدريبات السابقة أن يستعمل زاد لغويّ مألوف يجعل الدارس يركزّ اهتمامه فقط على ما يلحق الظواهر النحويّة من تغيير.

ويُشار إلى صعوبة أصناف التدريبات التحويليّة لأنّها تشمل كامل النظام اللغويّ.

٤,١,٢,٢. الدَّمج .

في هذا النوع من التدريب يقع دمج جملتين بسيطتين للحصول على جملة مركّبة وقد يتمّ ذلك بـ:

١- الأسماء الموصولة: مثال : المدير مسافر . أعرف المدير ← المدير الذي أعرفه مسافر.

٢- معنى الاستدراك مثال : أردت التجوّل . أنا مشغول ← أردت التجوّل لكنّي مشغول.

٣- معنى النتيجة: مثال: قرأت الكتاب . أعجبني الكتاب ← قرأت الكتاب فأعجبني.

١- معنى الشرط :

- تصبح الاختراعات ضارّة. أساء الانسان استعمال الاختراعات.
- إذا أساء الإنسان استعمال الاختراعات فإنّها تصبح ضارّة.

٢- التعليل:

أ- التعليل باستعمال الجملة الاسميّة (باستخدام لأنّ)

- لم أخابر صديقي . أنا مشغول ← لم أخابر صديقي لأنّي مشغول.

ب- التعليل باستعمال الجملة الفعليّة.

- أسافر إلى باريس. أقابل مدير الشركة ← أسافر إلى باريس لأقابل مدير الشركة

٤ ,١ ,٢ ,٣ : الحوار الموجّه

يتّبع الدارس بنى معيّنة في التدريبات البنيويّة والتحويليّة، وكذلك الأمر في تدريبات الحوار الموجّه غير أنّها تكون أكثر حيويّة وطبيعيّة.

وينقسم الحوار الموجّه إلى ثلاثة أنواع:

١ المخالفة في الرأي:

يقام في هذا التدريب تقابل على سبيل المثال بين صيغة الإثبات وصيغة النفي وذلك في شكل حوار، فيسوق الأستاذ بنية معيّنة يجيب عنها الدارس ببنية مناقضة. ومثال ذلك:

أرى أنّ هذا الموضوع طريف ← أمّا أنا فأرى أنّه ليس كذلك.

ويمكّن هذا التدريب من استعمال صيغ التخاطب من إثبات ونفي واستفهام. وتحمل مثل هذه التدريبات قدرا لا بأس به من التشويق، إذ تشكّل المخالفة في الرأي حافزا قويّا يبعث الدارس على الاهتمام والمشاركة.

٤ ,١ ,٢ ,٤ . السؤال والجواب

لا يندرج هذا التدريب ضمن تدريبات التحويل إلاّ إذا خضعت الإجابة إلى بنية معيّنة يحددّها المدّرس في الجملة الأولى. ويستحسن عدم إثقال هذا التدريب بمفردات جديدة إذ خضعت الإجابة إلى بنية معيّنة يحددّها المدرّس في الجملة الأولى. ويستحسن عدم إثقال هذا التدريب بمفردات جديدة إذ كان القصد التركيز على الظواهر النحويّة مثال ذلك: هل كتبت الواجب؟ لا. نسيت كتابته. ويحثّ هذا التدريب

على المحادثة كما يمكّن من صوغ المصدر، ويحرّر الدارس من آليّة تمارين التكرار والاستبدال ويعوّده على اتّخاذ موقف إزاء كلّ سؤال.

ويستمع الدارس في هذه الحالة إلى السؤال فيختار العناصر الملائمة للإجابة. وبهذه الصورة يبتعد عن التكرار الآليّ الذي قد ينتج عن التدريبات البنيويّة. وهذا ما يعدّه إلى تدريبات المحادثة الحرّة.

٤,١,٢,٥. طرح السؤال.

يكلّف الدارس في مثل هذه التدريبات بطرح سؤال على شخص آخر أو إبلاغه مضمونا معيّنا وذلك على النحو التالي: - اطلب من الموظّف أن يرسل برقيّة.

- أبلغ المهندس بأنّ المدير يرغب في مقابلته بعد قليل.

٤,١,٢,٦. التوسعة.

يندرج هذا التدريب ضمن التدريبات التحويليّة لأنّه ينطلق من جملة النواة ويزيد عليها مكوّنات إضافيّة ومثال ذلك: أقلعت الطائرة (جملة نواة)

نضيف إلى الجملة النواة المكمّلات التالية:

(التونسيّة) – (المطار)- (تونس)- (بعد الظهر)- (اليوم)- (في الثالثة)- (صباحا).

نقدّم التدريب للدارس على النحو التالي:

أقلعت الطائرة + (التونسيّة)

-------- + (المطار)

-------- + (تونس)

-------- + (بعد الظهر)

-------- + (اليوم)

-------- + (في الثالثة)

-------- + (صباحا)

وترد الإجابة على النحو التالي: أقلعت الطائرة.

- أقلعت الطائرة التونسيّة.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من المطار.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من مطار تونس.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من مطار تونس بعد الظهر.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من مطار تونس بعد ظهر اليوم.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من مطار تونس بعد ظهر اليوم في الثالثة.

- أقلعت الطائرة التونسيّة من مطار تونس بعد ظهر اليوم في الثالثة صباحا.

٤,١,٢,٧. الحذف

ينطلق هذا النوع من التدريبات من حيث ينتهي تدريب التوسعة، فتحذف المكمّلات اللغويّة واحدة بعد الأخرى إلى أن نبلغ الجملة النواة وهو إذن عكس التدريب السابق.

٤,١,٢,٨. الملاءمة

تعرض المادّة اللغويّة في أعمدة ويطلب من الدارس تكوين جمل باختيار الكلمة المناسبة من كلّ عمود مع تغيير ما يلزم. ويساعد تقديم المادّة اللغويّة في جداول على صياغة بنية الجملة، وهو ما يعسر على

الدارس في المرحلة الأولى من تعلّم اللغات. كما يفرض عليه مثل هذا التقديم إجراء خيار دلاليّ وبنيويّ محدّد و مثال ذلك:

١	٢	٣	٤	٥	٦
قابل استقبل رحّب دعا لقي	المدير المضيف الأب موظف الاستقبال الجار الرجل	بـــ	المسافرين الابن المدرس صديقة النزلاء زوجته	في إلى بـ	صالة المطار الفندق الطائرة السوق المكتب الطريق البيت

يُكوّن من هذه الجداول العديد من الجمل المفيدة. كما تمكّن من اكتساب بنى لغويّة مختلفة مثل: رحّب الأب بالابن في صالة المطار.

- استقبل المدير صديقه في المكتب

- ويُجرى مثل هذا التدريب كتابيّا في أغلب الأحيان، ويلائم الطلاّب المبتدئين في تعلّم العربيّة.

٤-٢ التدريبات الصوتيّة

اهتمّت المدرسة البنيويّة بوصف الأصوات، وعبّرت الأطروحات العامّة لحلقة " براغ" عن هذا الحرص. وانعكس اهتمام البنيويّة بتحليل الأصوات على تعليم اللغات لتبنّيه نتائج هذا التحليل، ولصعوبة اكتساب أصوات لغة أجنبيّة. فلو أخذنا اللغة العربيّة مثلا لتبيّنا نطق أربعة صواتم

مـن الحلـق والحنجـرة (/ء/-/هــ/-/ع/-/ح/) وثلاثـة مـن اللـهاة (/ق/-/غ/-/خ/). فالدارس الفرنسيّ مثلا لم يتعوّد في لغته الأمّ على نطق هذه الفونيمات باستثناء صوت الغين الذي يحدث له إشـكاليّة لأنّـه بديل صوتيّ للراء في لغته الأمّ، خلافا لما هو في العربيّة. كما أنّ صوت الهاء يكتب في الفرنسيّة ولا يلفظ. وليس الوضع بأحسـن حـالا لطالـب أمريكيّ أو انجليزيّ إذ لا توجد لديه الأصـوات السـابقة الـذكر باسـتثناء الهاء[١].

ونظرا لهذه الصعوبات المبدئيّة في إنتاج أصوات لغـة أجنبيّـة يحـاول هذا الفصل مناقشة الكيفيّة الـتي تمّ بهـا ذلـك، كمـا ينـاقش التـدريبات الصـوتيّة، ويقتـرح البـديل، ويحلّـل الكيفيّـة الـتي اسـتفاد بهـا تعلـيم الأصوات من التمييز بين علم الأصوات والفونيميّة، وكذلك مـن تقطيـع "مارتيني" لسلسلة الكـلام. فقـد تولّـدت التـدريبات الصـوتيّة عـن مبـدإ الاستبدال وكذلك عـن منـهج اللسـانيّات في وصـف لغـة مـن اللغـات وبالذات عن التقطيع الثاني.

٤-٢-١ التمييز بين علم الأصوات وعلم وظائف الأصوات

عرّف "مونان" علم الاصوات بأنّها علـم قـديم جـدّا يصـف أصـوات اللغـات وصـفا فزيائيّـا (في المسـتوى السـمعيّ) ووصـفا عضـويّا (في المستوى النطقيّ). ومكّن التقدّم التقنيّ من تحديد كلّ صوت أدنى ومداه بدقّة فائقة جدّا والفترات الدقيقة التي يستغرقها التوتّر والمدّة، والارتخاء

(١) ستحلّل المقارنات الصوتيّة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف في الفصل الموالي: التحليل التقـابلي .

العضلـيّ وارتفـاع الصـوت، أو حدّتـه[١] إضـافة إلى الدّقـة في تحديـد موضعه والأعضاء المشاركة في نطقـه. وأثبـت علـم الاصـوات أنّ عـدد الأصوات المتميّزة فزيائيا بتواترها، وحدّتها، ومداها في اللغـة الواحـدة يكاد لا يحدّ[٢].

وقد كشف علماء الأصـوات بفضـل الرسـم الغـاريّ ورسـم الطيـف ودراسة رسم الحنك الفوارق النطقيّة بين أشخاص يتكلّمـون لغـة معيّنـة وحتّى بالنسبة لشخص معيّن. فلا يلفظ شخص حركة أو فونيما بالصـورة نفسها، كما يختلف السياق الصـوتيّ مـن صـوت لآخـر وكـذلك النـبر. وأدّت هذه الإشكاليّات إلى الاهتمام بعلم الاصوات والفونيميّة. فـالأولى تهـتّم بوصـف الأصـوات وإبـراز تنّوعاتهـا والفـروق بينـها، ويعـرّف "تروبتسكوي" علم الاصوات بأنّها الوجه الماديّ لأصوات اللغة البشريّة. أمّا الفونيميّة فتستعمل بطبيعة الحال بعض المفاهيم الصـوتيّة، وتكشـف بواسطتها التقابل المؤدّي إلى اختلاف المدلول. وتهتم الفونيميّة بالتعامل بين الفروق التقابليّة، كما تبحث عن القواعد التي يتداخل بعضها ببعض ليكوّن كلمات أو جملا. ويتميّز كلّ صـوت بعـدد كـبير مـن الخصـائص السمعيّة والنطقيّـة، غـير أنّ الفونيميّـة لا تهـتّم إلاّ بـالتي تـؤدّي وظيفـة تقابليّة. ويستخدم الاتّجاه البنيويّ الظواهر الفيزيائيّـة للأصـوات للتمييـز بين المعاني. ويهتّم اهتماما شديدا بالعلاقات المتبادلة داخل النظام. وهذا مكّن الاتّجاه البنيويّ المتعلّم الأجنبيّ مـن إدراك نظـام اللغـة والتعـرّف على وظائف مكوّناتها والعلاقات التي تربط بينها.

---

(١) جورج مونان، مفتاح الألسنية، ترجمة الطيب البكوش تونس (ص ٨٥، ٨٧، ٨٩).

(٢) الهامش السابق نفسه.

ويعتمد تعليم اللّغات على الفونيميّـة. ويهـتمّ بـالفوارق والتماثـل في وصف الأصوات لأنّها كفيلة بتحقيق التواصل. واهتّم التحليل الفـونيميّ بما تؤدّيه الخصائص الصوتيّة للصواتم من وظيفة في التبليغ. لذلك يعتمد التحليل الفونيميّ في ضبط الفونيمـات علـى مقارنـة الأصـوات بعضـها ببعض معتبرا طرق النطق، وخاصّة وظيفة كلّ فـونيم في الإفـادة. وهـذا المقياس الأخير أساسيّ في ضبط جدول أصوات كلّ لغة.

يشار في هذا الصـدد إلى أنّ كـلّ لغـة تسـتعمل عـددا محـدودا مـن الفونيمات (في العربيّـة ٢٨ صـامتا و٦ صـوائت) وقـد تتـرابط الواحـدة بالأخرى حسب تنظيمات مختلفة فتتكون بذلك دوالّ اللغة.

ويعتمد اللسانيّ في التحليل الفونيميّ علـى مبـدإ الاسـتبدال لتحديـد صواتم اللغة بناء على مدوّنـة يسـتخرج منـها وحـدات مفيـدة، ويقـارن بينها، ويعوض أصواتها بأخرى ليتأكّد من حقيقة الفونيمات التي تضمّها. ويحدّد اللسانيّ على سبيل المثال وحدة مثل " لمس" للبحث عن حقيقـة الصوت الأوّل، ونعني به اللام، ثم ينظر في مدوّنته، فيجد مثلا "همس" و"غمس". وكلّ هذه الوحدات يختلف بعضها عن بعض معنويّا ممّا يـدلّ على وجود الفونيمات الثلاثة في العربيّة وهي /ل/و/هـ/و/غ/. ونجـد وحدات أخرى مثل طمس، ودمس، وهو ما يمكنّنا من معرفـة فـونيمي الطاء والدال.

ومكّن الاستبدال في المستوى الصوتيّ من التمييز بين صـوت وآخـر. فالهمزة في (أسير) تختلف عن العين في (عسـير)، والسـين في (عسـير) تختلف عن الصاد في (عصير)، ممـا يـدلّ علـى أنّ السـين والصـاد في العربيّة يختلفان في صفتي الترقيق والإطباق. ولا يميّز الـدارس الأجـنبيّ في بداية دراسته بين هذين الصوتين. لهذا تصاغ لـه اعتمـادا علـى مبـدإ

الاستبدال مجموعة من الثنائيّات الصغرى للتفريق بين مختلف الفونيمات و يعتمد في ذلك على تغيّرها في اللغة الأمّ، وعلى خصائصها، وتميّز بعضها عن بعض في الهمس والجهر، والتفخيم والترقيق. وكان هذا أساسا لصوغ التدريبات الصوتيّة المثبتة في ملاحق هذا البحث (انظر الملحق السادس). ويشار في هذا الصدد إلى إمكانية الاستفادة من دراسات التقابل اللغويّ، وتحليل الأخطاء في صياغة التدريبات الصوتيّة (انظر الفصلين الثالث والرابع).

٤-٢-٢ التقطيع الثاني

تتكوّن المونيمات من وحدات أصغر، وتستخرج بالاستبدال فمثلا /قال/ تتضمّن أربع وحدات. ويتقابل الصوت قاف بأصوات أخرى مستعملة في العربيّة في لفاظم أخرى، مثل /كال/، / سال/، / صال/، / نال/، / مال/ ، / طال/، / عال/، /حال/، وتحدّد بهذه الطريق مختلف فونيمات لغة من اللغات بتقطيع بعض لفاظمها. وتمثّل هذه الوحدات الدنيا شكلا صوتيّا غير أنّها لا تعبّر عن مدلول. ويحدّد اللسانيّ الوحدات الدنيا بتقطيع الكلام تقطيعا ثانيا. وتسمّى هذه الوحدات الدنيا" فونيمات "، ويتراوح عددها بين الثلاثين والخمسين تقريبا بالنسبة لكلّ لغة. وتصاغ آلاف المونيمات من هذا العدد القليل من الفونيمات. وليس من السهل تشخيص فونيمات لغة من اللغات "لأنّ صوتين متشابهين لا يمثّلان ضرورة ، فونيما واحدا، وبالمثل فإنّ صوتين مختلفين ليسا فونيمين مختلفين[1]، وبتعبير آخر " إنّ نوعيّة فونيم

(١) الهامش السابق نفسه (ص ٩٤).

ما لا يمكن أن تحدّد إلاّ بأنّها مجموعة الصفات المميّزة التي تحـدث في نفس الوقت لتكوّن هذا الفونيم وحده دون غيره"[١].

واتّسم التقطيع الثنائيّ عند "مارتيني" بالواقعيّة[٢]، بما أنّه حلّل سلسلة منطوقة إلى فونيماتها تحليلا وظيفيّا. ويؤدّي الفونيم وظيفة تقابليّة. فعلـى سبيل المثال تمكّن الفونيمات /م/و/ -ِ/و/س/و/-َ/و/ح/و/-َ/ من صياغة المونيمات التالية، وهي / مَسَحَ / و/ سَمَحَ / و/ حَمَسَ/.

يتّضح إذن بأنّ التدريبات الصوتيّة قيست على منهج التحليل اللسـانيّ للوحدات الصوتيّة الدنيا، كما تبنّت مبدأ الاستبدال في تعريف الـدارس بمختلف الفونيمات، فاللسانيّ يعتمد الاستبدال لتحديد صـواتم اللغـة، والدارس الأجنبيّ يحدّد صواتم اللغة الهدف باسـتنباطها مـن التـدريبات الصوتيّة المبنيّة على الاستبدال. ويُلاحظ أيضـا مـن حيـث العلاقـة بـين تعليم اللغات واللسانيّات أنّ التـدريبات الصـوتيّة تبنّـت نتـائج التحليـل اللسانيّ وصاغت مادتّها التعليميّة اعتمادا عليها.

٤-٢-٣ نماذج من التدريبات الصوتيّة

يقدّم هذا الجـزء تـدريبات صـوتيّة اعتمـادا علـى مبـدإ الاسـتبدال، وبالاستعانة بالمقارنات الصوتيّة بين اللغة الهـدف واللغـة الأمّ، وبنتـائج تحليل الأخطاء. واقتصر على مثالين مـن كـلّ التـدريبات تجنّبـا للإطالـة واستكملت بقيّة التدريبات في ملاحق البحـث. (انظـر الملحـق الخـاصّ بالتدريبات الصوتيّة).

---

(١) الهامش السابق نفسه.

(2) Georges Mounin (1972) La linguistique du 20 siècle. France, Presses Universitaires . P.166.

وبوّبت التدريبات الصوتيّة حسب مخارج الأصوات ابتداء بحيّز الحلق لاحتوائه على فونيمات تُعدّ جديدة بالنسبة لمعظم الدارسين الأجانب. وبدئ كلّ تدريب بوصف الفونيمات المستعملة ليدرك مدرّس اللغة لا الطالب الفوارق الصوتيّة بين فونيم وآخر وسبب الخلط بينهما.

وأخذت أمثلة التدريبات من أخطاء الدارسين الأجانب بالذات في الصفّ ومختبر اللغة ومن مختلف كتاباتهم. واستغرق تتبّع أخطاء الدارسين سنتين كي يتسنّى جمع أمثلة واقعة ومتكرّرة. وتشمل التدريبات الصوتيّة مخرج بعض الصوامت إضافة إلى صفتي الجهر والهمس. كما تحلّل التغييرات الصوتيّة التي تلحق بالصوائت.

٤,٢,٣,١. الصوائت

لا يميّز الدارس الأجنبيّ بين الأصوات الحلقيّة واللهويّة ويشمل ذلك قلب العين "حلقي" همزة "حنجريّ" و"الحاء" حلقيّ "هاء" حنجريّ" والقاف "لهويّ" كافا "طبقيّ".

أ- قلب العين همزة

تقلب العين همزة عند غير الناطقين بالعربيّة فصوت العين حلقيّ، في حين أنّ الهمزة حنجريّ. فلو تمّ هذا القلب لميل إلى صوت مهموس لفهم السبب، لكن لا يستقيم هذا التعليل لأنّ العين رخوة والهمزة شديدة. ولعلّ اختلاف الأنظمة الصوتيّة يعلّل سرّ هذا القلب وهو ما تفطن إليه الجاحظ منذ قرون في كتاب البيان والتبيين بقوله: "فالجرامقة تدور العين على ألسنتهم في حين يعسر ذلك على النبطيّ

القحّ، فيستبدل العين همزة"[١] وللتمييز بين هذين الفونيمين يعرض على الدارس التدريب التالي الذي يطبّق مبدأ الاستبدال.

التدريب : ميّز بين العين والهمزة في الثنائيّات الصغرى.

الوصف الصوتيّ: العين: حلقيّة، رخوة مجهورة

الهمزة : حنجريّ، شديد، لا مجهور ولا مهموس

السؤال: ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية بوضع سطر تحت ما تسمع.

١ عرق - أرق – ٢ عمل، أمل – ٣ علم - ألم.

ويحصر مثل هذا التدريب الصعوبة التي تعترض الدارس، ويركّز على الفارق الصوتيّ بين العين والهمزة. وبهذا قد يتمكّن الدارس عن طريق الاستماع والتكرار والمحاكاة في مختبر الصوت من التمييز بين الصوتين. ولعلّ هذا التميز بين مختلف أصوات الحلق والحنك في اللغة العربيّة يتطلّب في حدود خمسين ساعة من الدراسة[٢]. وتنطبق هذه الملاحظة على بقيّة التدريبات الموالية.

ب- قلب الحاء هاء

تلاحظ صعوبة نطق الحاء واستبدالها هاء عند العديد من الأجانب. وتكتشف هذه الأخطاء في حصص المختبر اللغويّ، وحصص التعبير الشفويّ والكتابيّ فـ "حرم" تلفظ "هرم"، و"حرير" تنطق "هرير".

---

(١) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين تحقيق عبد السلام محمد هارون القاهرة ط مؤسسة الخانجي (١/ ٦٤).

(٢) اعتمادا على تجارب شخصية أجريناها عند اضطلاعنا بتعليم العربية لغير الناطقين بها في معهد بورقيبة للغات الحية في تونس ومعهد الجامعة المستنصرية في بغداد ومعهد جامعة الملك سعود في الرياض.

وقد يفسّر هذا الاستبدال باستعلاء الحاء وانخفاض الهاء. وقد يعود إلى اختلاف الأنظمة الصوتيّة فحسب، وأشار الجاحظ إلى هذا القلب[١] الذي عدّه لكنة مشتركة بين الأعاجم وهي متفشّية عند "الروم" و"الفرس" و"النبط" و"العرب" الذين اختلطوا بالأعاجم. ويصاغ التدريب في شكل ثنائيّات صغرى قصد التمييز بين صوتيّ الحاء والهاء لتدرك فوارق النطق.

التدريب: الوصف الصوتيّ. /ح/ من الحلق، رخو، مهموس.

/هـ/ من الحنجرة، رخو، مهموس.

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية بوضع سطر تحت ما تسمع.

١- حرم هرم ٢- حان هان

ج- القاف يقلب كافا

يلاحظ استعصاء نطق القاف على الأجانب، لهذا يُحوّل إلى أقرب صوت إليه وهو الكاف، ويفسّر هذا القلب باختلاف الأنظمة الصوتيّة. وقد أشار الجاحظ إلى هذا القلب في كتاب البيان والتبيين عند حديثه عن لحن البلغاء وبعض العامّة[٢]. فأبو مسلم الخراساني داعية بني العبّاس كان يقول "كلت لك" بدل " قلت لك"، وكذلك حال عبيد الله بن زياد الذي يرتضخ إلى لثغة فارسيّة. واستشهد الجاحظ أيضا بقول بعض الشعراء في أم ولد: كانت إذا أرادت أن تقول " القمر" قالت "الكمر.

التدريب : الوصف الصوتيّ: القاف= لهوي – شديد- مهموس.

(١) الهامش السابق نفسه.

(٢) الهامش السباق نفسه.

الكاف = حنكي –شديد- مهموس.

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى بوضع سطر تحت ما تسمع:

١- قلب كلب ٢- قال كال

٢,٣,٢,٤. قلب المجهور مهموسا

يلاحظ في تلفّظ غير الناطقين بالعربيّة تحويل بعض الأصوات من المجهور إلى المهموس، فالزاي المجهورة تلفظ سينا، والجيم تصبح شينا، والغين تنقلب خاء، والعين تصبح حاء[1]، ولعلّ الدارس الأجنبيّ ينزع إلى الهمس بدل الجهر بدافع المجهود الأدنى. وتصاغ التدريبات التالية للتمييز بين الأصوات المجهورة والمهموسة المذكورة آنفا.

التدريب الأوّل = الزاي يلفظ سينا

الوصف الصوتيّ/ ز/ لثويّ – رخو – مجهور

/س/ لثويّ – رخو – مهموس

السؤال = ميّز بين السين والزاي في الثنائيّات الصغرى التالية:

١- زال سال ٢- زلّ سلّ

التدريب الثاني: قلب الجيم شينا.

الوصف الصوتيّ: الجيم: (المعطشة) شجري / غاري – رخو – مجهور وقد تكون شديدة غاريّة مركّبة انفكاكيّة (أي انفجاريّة – احتكاكيّة – مجهورة).

الشين : شجريّ – رخو – مهموس.

---

(١) الهامش السابق نفسه.

السؤال: ضع سطرا تحت إحدى الثنائيّات الصغرى التالية:

١- رجّ رشّ ٢- جاء شاء

التدريب الثالث = قلب الغين خاء

الوصف الصوتيّ = /غ/ لهويّ – رخو – مجهور

/خ/ لهويّ – رخو- مهموس

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية بوضع سطر تحت ما تسمع

١- غاب خاب ٢- غيّر خيّر

التدريب الرابع = قلب العين حاء

الوصف الصوتيّ: /ع/ حلقيّ – رخو – مجهور.

/ح/ حلقيّ – رخو – مهموس

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية بوضع سطر تحت ما تسمع.

١- علِم حلِم ٢ - عاجِز حاجِز.

٣,٣,٢,٤. ترقيق الأصوات المفخّمة

يميل الدارسون الأجانب من جنسيّات مختلفة إلى ترقيق الأصوات المفخّمة[1] فالطاء عندهم تقلب تاء، والضاد دالا، والصاد سينا. كما سيتضّح من التدريبات التالية:

التدريب الأوّل = قلب الطاء تاء

الوصف الصوتيّ: /تـ/ أسناني – شديد – مهموس

/ط/ أسناني – شديد- مهموس – مفخّم

السؤال = ميّز بين ت/و/ط/ في الثنائيّات الصغرى التالية:

١- طين تين ٢- طاب تاب

التدريب الثاني = قلب الضاد دالا

الوصف الصوتيّ: /ض/ أسناني – مفخّم : (جانبي) مجهور.

د/ أسناني – شديد – مجهور.

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية بوضع سطر تحت ما تسمع

١- ضرب درب ٢- ضروس دروس

التدريب الثالث = قلب الصاد سينا

الوصف الصوتيّ: /ص/ لثويّ مفخّم – رخو مهموس

/س/ رخو – مهموس

(1) Ridha Taib Kechaou. Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'Arabe comme langue étrangère. Tunis, IBLA , 1993, N 171 P 101-110.

السؤال = ميّز بين الثنائيّات الصغرى التالية:

١- صال   سال   ٢- صبّ   سبّ

٤,٢,٣,٤ . قلب الصوائت الطويلة قصيرة

نقتصر على أهمّ تغيير يلحق الصوائت هو قلب الصوائت الطويلة قصيرة، وتشترك معظم الجنسيّات في هذه الظاهرة، وتستمرّ في عدّة مراحل دراسيّة لأنّها تتجدّد بتجدّد الكلمات. ويألف الدارس بعض الكلمات، فلا يخطئ فيها، لكن الصائت الطويل لا يسمع في كلمات جديدة، وتضمّ ملاحق تحليل الأخطاء نماذج على هذه الأخطاء لدارسين متقدّمين. وقد تساعد الدارس على إدراك مختلف الصوائت العربيّة ويقتصر في هذا الباب على تدريب واحد.

التدريب = ميّز بين الصائت الطويل والصائت القصير بوضع سطر تحت ما تسمع.

١- هامّ   همّ   ٢- لاَم   لَمْ.

و بعد تحليل التدريبات الصوتيّة وعرض نماذج منها تجدر الآن مناقشة جدواها. وما يدفع إلى هذا التساؤل هو التركيز على الثنائيّات الصغرى، وإيرادها معزولة عن سلسلة الكلام. فهل التمييز بين التاء والطاء سيفضي إلى التمييز بين هذين الفونيمين في سياق لغويّ من نوع (تطالب الطبيبات بعدّة مطالب لا تستطيع الإدارة تحقيقها؟)

إنّ عرض الأصوات والصفات في ثنائيّات صغرى يُعدّ سياقا مثاليّا لأنّه يبرز الفارق الصوتيّ المميّز بين صوتين لكن إذا ورد الفونيمان في الكلام بصورة طبيعيّة وبتأثير بعض القرائن الصوتيّة فقد يتعذّر على الدارس الأجنبيّ التمييز بينهما. ولا ننفي تماما جدوى الثنائيّات الصغرى لأنّها تساعد الدارس بدون شكّ على المقارنة بين الفونيمين، وعلى

إدراك اللمسة المميّزة بينهما، وما يثير النقد هـو التركيـز علـى الثنائيّـات الصغرى وحصر التدريبات الصوتيّة فيها، كما يؤاخذ تعليم اللغات لتبنّيه هذا المنهج فحسب. فالثنائيّات الصـغرى اسـتعملت أساسـا في التحليـل اللسانيّ. وقصد منها تحديد صواتم لغة من اللغات، وجاء عزل الثنائيات الصغرى عن السياق لغرض التحليل وتحديد الفونيمات وألاّ يقع التفريط في السياق في تعليم اللغات والابتعاد عن الهدف الرئيسي وهو الاتّصال. وانطلاقا من هذا المبدإ يقترح البحـث بعـض التـدريبات الصـوتيّة الـتي تهدف إلى تمييز صوتين مع الحفاظ على السياق.

ويتمثّل التدريب الأوّل في صياغة بعض الجمل أو بعض الفقرات التي يتعمّد فيها تكرار فونيم أو فونيمين يختلفان في ملمح صوتيّ مثل الهمس والجهـر أو التفخـيم والترقيـق للتعـرّف علـى الصـوت الأكثـر تكـرارا والتدريبات التالية مثال على ذلك:

التدريب الأوّل: استخرج الصوت الأكثر تكرارا في ما تسمع وحـاول محاكاته ونطقه

أ- صـاح صـادق في الفصـل فانـدهش أصـدقاؤه مـن صـياحه وسخروا من تصرّفه.

ب- (تكرّر الصاد ستّ مرات مقابل مرّة واحدة للسين).

ج- يعمل عامر في مصنع المراعي السعوديّ مع عدد مـن العمّـال العرب (تكرّر صوت العين ثماني مرّات) .

التدريب الثاني: استخرج الصوتين الأكثر تكـرارا وحـاول محاكاتهمـا ونطقهما.

أ- سافر صلاح صباح السبت بالسيّارة ورافقه صديقه سامي ليساعده على السياقة (تكرّر صوت السين ستّ مرّات وصوت الصاد ثلاث مرّات).

ب- أريد أن أعرف كم ساعة تعمل يوم الأربعاء مساء؟ (تكرّ صوت الهمزة ستّ مرات وصوت العين أربع مرّات).

التدريب الثالث: أحص عدد الصوائت الطويلة في ما تسمع.

أ- طالب العمّال بتخفيض ساعات العمل (تكّررت الصوائت الطويلة ستّ مرّات)

التدريب الرابع: أحص حركة الضمّة في ما تسمع:

طُلب من المدير إعداد ملاحظاته عن كلّ تلميذ. (تكرّرت الضمّة خمس مرّات).

وتعرض على الدارس الأجنبيّ بعض الجمل التقريريّة والاستفهاميّة التي لا تستخدم أداة الاستفهام على غرار ما يستعمل في اللهجات العربيّة مثل:

تشرب الشاي وتستمرّ في عملك (صيغة تقريريّة)

ولا نتقيّد في أمثلة التدريبات المشار إليها بقدرة الدارس على الفهم. فالمطلوب استخراج صوت تكرّر في السياق ولحقته تأثيرات القرائن الصوتيّة، وانطلاقا من هذا المبدإ نُسمع الدارس في المختبر أو في الصفّ بعض النصوص الحقيقيّة المسجّلة مثل الخطب السياسيّة ونماذج من الإعلانات والمقابلات التلفيزيونية والمحاضرات الجامعيّة والعامّة. وبالاستماع إلى هذه النصوص يألف الدارس نطق الأصوات وبعض الخصائص الأخرى التي تختلف من لغة إلى أخرى كالنبر والوقوف والتنغيم ودرجة الصوت.

ولا يقتصر التدريب الصوتيّ بهذه الصورة على تتالي الفونيمات فحسب إنّما يمكّن من التعرّف على المقاطع. وبالنسبة للمبتدئين تماما يُقترح المنهج التالي للتدريبات الصوتيّة ويتكوّن من الاستماع إلى بعض النصوص الحقيقيّة المختلفة مدّة ستّ ساعات تقريبا دون أن يردّد الدارس ما يسمع. ويهدف هذا التدريب إلى التعرّف على الأصوات الصعبة التي لا وجود لها في لغته الأمّ وقد لاحظ دارسون كنديون في الأيّام الأولى من قدومهم إلى المملكة العربيّة السعودية أنّ العرب يتخاصمون عندما يتكلّمون. ويزداد استغرابهم عندما يشاهدونهم في نهاية المحادثة يتصافحون أو يودّعون بعضهم توديعا حارّا أو بالتقبيل أو بالابتسامات. ولاحظوا ذلك لأنّهم تعوّدوا في كندا على التخاطب ببطء وفي هدوء تامّ مهما احتدّ النقاش. لذلك يصبح من المفيد أن يستمع الدارس إلى تسجيلات حقيقيّة ومتنوّعة لمواقف حياتيّة مختلفة. ويركّز في هذه المرحلة على الاستماع وتعقبها بعد ذلك مرحلة الاستماع فالتكرار.

وتندرج المراحل الموالية حسب طول الجمل وتنوّع تنغيمها وما تتضمّنه من أصوات وتجمّع صوامت ويستعان في هذا بتحليل الأخطاء (انظر: الفصل الرابع من هذا البحث).

والخلاصة أنّ تعليم اللغات اعتمد في التدريبات البنيويّة اعتمادا كلّيا على منهج التحليل اللسانيّ المبنيّ على التقطيع الأوّل لتحديد المونيمات والتقطيع الثاني لضبط الفونيمات. ولعلّ أقوى دليل على ذلك أنّ التدريبات الصوتيّة اعتمدت على الثنائيّات الصغرى للتمييز بين الفونيمات المتشابهة.

واقترحت في هذا الفصل نماذج من التدريبات التي صيغت اعتمادا على أخطاء الدارسين، وفي مرحلة أخيرة ناقش البحث الجدوى من

الثنائيّات الصغرى في التدريبات الصوتيّة. وعدّها مثاليّة لأنّها تعزل الأمثلة عن سياقها الطبيعيّ. كما أنّ تمييز الدارس بين ثنائيّات صغرى متقاربة لا يؤدّي بالضرورة إلى تميّزها أثناء محادثة طبيعيّة.

ولعلّ تبنّي تعليم اللغات منهج تحليل أجزاء الكلام في صياغة تدريبات صوتيّة لم يكن موفّقا تماما لأنّ هذه التدريبات ابتعدت عن المفهوم الرئيسيّ للّغة وهو الاتّصال، لهذا اقترحت نماذج من التدريبات الصوتيّة التي صيغت في شكل جمل أو فقرات أو تسجيلات حقيقيّة متنوّعة مع الإقرار بالفائدة الجزئيّة لتدريبات الثنائيّات الصغرى.

والحاصل أنّ تعليم اللغات استفاد من اللسانيّات في صوغ التدريبات. وتجلّى هذا التأثّر في اعتماد وصف المقول لضبط التراكيب، وفي تطبيق منهج المكوّنات المباشرة والنحو التوزيعيّ إلاّ أنّ تبنيّ هذه النظريّات اللسانيّة أفرز إشكاليّات. وأثار كثيرا من النقد.

٥- نقد التدريبات البنيويّة

تمثّلت الإشكاليّة الأولى في تعدّد النظريّات البنيويّة التي نشأت في الولايات المتّحدة الامريكيّة وفي أروبّا. ففي أمريكا نشأت نظريّة "المكوّنات المباشرة "لولز"[١] (Welis) والتحليل التوزيعيّ لـ"هاريس"[٢] والتغميميّة أو الخانة والمالئة لـ "بايك Pike"[٣].

(1) H.G. Welis . Immédiate constituent (1947)
(2) Zelligs. Harris, Methods in stru ctural linguistics. (1961)
(3) Kenneth L. Pike, Language in relation to a unified theory of the Structure of Human Behavior (1956-1960)

ونشــأ في أوروبّــا النحــو الــوظيفيّ لـــ"مارتيني"[١] والنحــو التعلّقــي لـ"تانيار"[٢].

تعدّدت إذن النظريّات البنيويّة وإن اشتركت في الأسس العامّـة وحيّـر تعدّدها المختصيّن في تعليم اللغات.

أمّا الإشكاليّة الثانية فتأتّت مـن إغـراق بعـض النظريّـات اللسـانيّة في التجريد، شأن النحو التوليديّ التحويليّ الذي أصبحت الاستفادة منه في تعليم اللغات عسيرة، إن لم تكن مستحيلة.

وأحسّ "تشومسكي" بعسر تطبيق نظريّته على تعليم اللغات، حتّى إنّه صرّح في مؤتمر ١٩٦٤ بأنّه لم يحضر بمثابة خبير في ميدان مـن ميـادين تعليم اللغات إنّما حضر لاهتمامه ببنيـة اللغـة بصـورة خاصّـة. وأضـاف تشومسكي أنّ اللسانيّات وعلم النفس لم يبلغا، في اعتقاده، مستوى من الفهم النظريّ الذي يخوّل إنشاء تقنيـة لتعلـيم اللغـات[٣]، ولم يعتـرض "تشومسكي" على مختلف التطبيقات للنحو التوليديّ التحويليّ، بما أنّـه كتب تقديما لكتاب " ب.روبرت" وهو بعنوان علم النظم[٤]. ولم يتطـرّق في هذا التقديم إلى قضيّة التطبيقات، ولعلّه يعتقد أنّها سابقة لأوانها.

ونشأت الإشكاليّة الثالثة عن ارتباط التدريبات البنيويّـة بأبحـاث علـم النفس السـلوكيّ لا سـيّما دراسـات "سـكنّر". وقـد سـيطر علـم الـنفس السلوكيّ في أمريكا منذ العشرينات. واهـتمّ بلومفيلـد[٥] بهـذا الاتّجـاه،

---

(1) Andre Martinet, éléments de linguistique générale, (1960).
(2) Lucien Tesniere, El Ements de syntaxe structurale, 1959.
(3) Denis Girard (1972) Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris, Aramand Colin, , P.20.
(4) Eddy Roulet – Théories Grammaticales descriptions et enseignement des langues. 1978-P.11
(5) Bloomfield (Leonard). Le Langage Paris, Payot,1970.

مثلما ظهر ذلك في كتابه عن اللغة. فاعتبر في الفصل الثاني من كتابه أنّ الجانب السلوكيّ من المظاهر اللغويّة. ويمكن التنبّؤ بسلوك الإنسان عن طريق المواقف التي يظهر فيها. ويفهم من هذا أنّ عمليّة الكلام، زمن البنيويّة، تحدث كردّ فعل لطلب نابع من المحيط. ويعكس ذلك نوعا من التماثل بين الواقع الحياتيّ الذي تمارس فيه اللغة، وبين سلوك الحيوان القائم على مثير فاستجابة فتعزيز. وتبنّى تعليم اللغات مفاهيم المثير، والاستجابة، والتعزيز في عرض التدريبات البنيويّة سواء داخل الفصل أو في مختبر اللغة. وأثار تطبيق السلوك النفسيّ على تعليم اللغات استفهامات عديدة منها: هل هناك نوع من التماثل بين الواقع الحياتيّ وبين سلوك الحيوان القائم على مثير فاستجابة فتعزيز؟ أمّا الاستفهام الثاني فيتعلّق بما قد يفضي إليه تطبيق المنهج السلوكيّ من آليّة في تعليم اللغات. ولعلّ اكتساب اللغة لا يتمّ عن طريق العادة التي تنشأ عن تكرار التدريبات، وعن ظاهرة التعزيز.

يخالف علم النفس السلوكيّ المنزع الذهني الذي يركّز على الحدس اللغويّ عند المتكلّم وعلى مقدرته اللغويّة الفطريّة إذ الكلام نتاج لأفكار المتكلّم ونواياه ومعتقداته. ونخالف نظرة علم النفس السلوكيّ لأنّنا حتّى إن حصلنا على معلومات مستفيضة جدّا عن المثيرات المؤثّرة على المتكلّم فإنّنا لا نستطيع أن نتكهّن بما سيتلفّظ به المخاطب، وما إذا كان سيتولّى الردّ. فلا يرجع الحدث اللغويّ إلى عامل جسميّ في كلّ الحالات. وهل ترتبط كلّ استجابة مباشرة بمثير؟ ألا تحدث بصورة مستقلّة في بعض الحالات؟

ويُثير تبنّي التدريبات البنيويّة لنظريّة الاتّجاه السلوكيّ استفهامات عديدة. فليس بالضرورة أن تنطبق النظريّة الشرطيّة على سلوك الإنسان لأنّها استنتجت من تجارب وقعت على بعض الحيوانات. ولعلّ القياس

بين سلوك الحيوان وسلوك الإنسان غـير مصـيب. ولا نميـل إلى تطبيـق العمليّة الشرطيّة لأنّ جوّ الفصل الدراسيّ أو مختـبر اللغـة يختلـف عـن الواقع الحياتيّ. وتختلف استجابة المتعلّم الأجنبيّ لمـثير لغـويّ عـن ردّ فعله تجاه موقف واقعيّ من الحياة اليوميّة. فترد الأولى مبسّطة في مختـبر لغة أو فصل دراسي وتقتضي إجابة واحدة. وتصبح سهلة بحكـم تكـرار جمل على نسق واحد ومتشـابهة في نـوع المـثير، مثلمـا هـو الحـال في التدريب التالي:

هل قرأت الكتاب؟ (القصّة)

هل قرأت القصّة ؟ (المسرحيّة)

هل قرأت المسرحيّة؟ (اشتريت)

هل اشتريت المسرحيّة؟ ....

يحافظ التدريب على البنية ويرد المثير على نسق واحد سواء باستبدال الاسم الواقع مفعولا به أو الفعل، وسرعان ما تصبح هذه التغييرات آليّـة لأنّها تتكرّر على نسق واحد.

وقد يؤدّي هـذا التكـرار إلى عـدم الـتمعّن في بنيـة الجملـة وترتيـب عناصرها المطابقة بينها لأن متعلّم اللغة الأجنبيّ ينساق وراء التكرار دون الاستفادة بصورة فعليّة من العلاقات السياقيّة بين مكوّنات الجملة. ويطبع التكرار التدريب البنيويّ بطابع التكلّف ويبعده عن حقيقة التواصل الـذي يقترن بالعديد من المـثيرات الصـوتيّة واللغويّـة. ويحـدث التواصـل في ظروف مختلفة ويقترن بمكوّنات لا يتضمّنها التدريب البنيويّ.

ويتّجه النقد بصورة خاصّة إلى التدريبات البنيويّة التركيبيّة لما تتميّز به من اقتصار على البنى السطحيّة، وعزل للبنية التركيبيّة عن أبعادها الاجتماعيّة والاقتصار على الجملة في تحليل القول.

٥-١ الاقتصار على البنى السطحيّة

عاب "تشومسكي" الاقتصار على تقطيع "القول" دون التفكير في إنشاء القواعد التي تسمح لكلّ متكلّم بإنتاج عدد لا يحصى من الأقوال، ودون تمكينه من تكوين قدرته اللغويّة، كما عاب الاقتصار على البنية السطحيّة للقول. فنحن في نظر تشومسكي لا نهتدي إلى البنى العميقة، منهجها وقواعدها عن طريق الملاحظة وتقطيع المكوّنات اللغويّة لمدوّنة من المدوّنات مثلما يوحي بذلك أغلب البنيويين. ويستدلّ تشومسكي على رأيه بالإشارة إلى عجزنا مثلا عن مشاهدة ذرّة في غصن من الأغصان، وبأنّنا لا نكتشف تلك الذرّة بمجرّد تقطيع الغصن إلى قطع صغيرة. لهذا لا يكتفي اللسانيّ بتحديد المكوّنات اللغويّة وبتصنيفها، بل يجب عليه أن ينشئ نظاما من القواعد في شكل فرضيّة مجردّة من فهم عدد لا يحصى من الجمل ومن إنتاج جمل تصاغ لأوّل مرّة. ويتأكّد اللسانيّ من صحّة النظام الذي وضعه تطبيق قواعده على اللغة.

وأكّد "تشومسكي" على أنّ للجمل عدّة بنى تركيبيّة متغايرة وأنّ البنية السطحيّة[١] الواحدة للجملة تضمر عدّة بنى كامنة متغايرة تدعى البنى

(١) أكّد شومسكي أنّ لبعض الجمل مثل (زيارة الطبيب تسرّ النفس) تضمر عدّة بنى تركيبية متغايرة وأنّ البنية السطحية الواحدة للجملة تضمر عدة بنى كامنة متغايرة تدعى " البني العميقة" انظر في هذا الموضوع.

Oswald Ducrot Tzvetan Todorov (1972) Dictionnaire encyclopédique des sciences du language. Paris , Seuil, P.97.

العميقة[١]. وهذا المبدأ أساس نظريّة "تشومسكي" اللغويّة، وهو يختلف اختلافا عمّا تمّ تحليله في التدريبات البنيويّة التي تعدّ تركيبا واحدا للجملة عند التحليل. وفات البنيويّين حسب "تشومسكي" أن يفسّروا جملا لها تركيب خارجي واحد، في حين أنّ معانيها مختلفة، وجملا لها تراكيب خارجية مختلفة ولها معنى واحد[٢]. كما عجز البنيويّون عن تفسير الجمل الملتبسة في تركيبها فجملة "زيارة الطبيب تسرّ النفس" ملتبسة لأنّها قد تعني:

أ- زيارة الطبيب للناس تسرّ النفس.

ب- زيارة الناس للطبيب تسرّ النفس.

واقترح تشومسكي تصوّرا جديدا للبنية. وميّز بين "البنة السطحيّة" التي توقّف عندها البنيويّون، والبنية العميقية التي تستطيع وحدها عن طريق التحويلات أن تفسّر عمل اللغة، وقدرة الطفل الخارقة على توليد ما لا يحصى من الجمل التي لم يسمعها من قبل بلغته الأمّ.

وأكسبت مفاهيم " تشومسكي" بعدا جديدا للسانيّات غير أنّ تأثيرها في تعليم اللغات انحصر على وجه الخصوص في نقد مبادئ البنيويّة، وظلّ محدودا من الناحية التطبيقيّة، فلم تجسّم هذه المبادئ مثل ما تمّ مع البنيويّة. فلا نعثر مع تشومسكي على مثل التصوّر لصياغة التدريبات أو لإعداد مادّة تعليميّة. ويرى "تشومسكي" أنّنا نصل إلى وصف اللغة وصفا منسجما وأكثر إيحاء وأكثر مطابقة لحدس المتكلّم إذا تصوّرنا نحو اللغة في شكل تحويلات تطبيقيّة اعتمادا على نظام دقيق ينطلق من نوع محدّد من الجمل النواة ومن

(١) الهامش السابق نفسه.

(٢) نهاد الموسى (١٩٨٠) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث. بيروت. المؤسسة العربية للدراسات والنشر (ص ٤٦).

القواعد التوليديّة المركّزة على البنية. وهذه ميزة يفتقدها دارس لغة ثانية في المرحلة الأولى من دراسته.

٥-٢ عزل البنية عن أبعادها الاجتماعيّة

اقتصر الاتّجاه البنيويّ على نظام مكوّنات اللغة وعلى المناهج التحليليّة التي تساعد على دراسة هذه المكوّنات وتعريفها غير أنّ الربط بين البنية وأبعادها الاجتماعيّة يعدّ أمرا جوهريّا في تعليم اللغات ليتمكّن المتعلّم الأجنبيّ من استعمال اللغة وإلاّ فإنّه يكتسب البنى، ويعجز عن استعمالها في مواضعها المناسبة لجهله أعرافها الاجتماعيّة وقواعد استعمالها.

٥-٣ الاقتصار على الجملة في تحليل القول

اعتمدت التدريبات البنيويّة على الجملة مثلما بيّنا ذلك في ثنايا هذا الفصل. وقد أقرّ "بلومفيلد" أنّ الجملة وحدة لغويّة مستقلّة[١]. وساق "بنفنيست" مجموعة من الحجج للاستدلال على أنّ أوسع وحدة لغويّة هي الجملة وتلخّصت حججه في الآتي:

١- تُجزّأ الجملة غير أنّها لا تدمج في وحدة أكبر.

٢- الجملة تقوم على الإسناد أساسا.

٣- لا تمثّل الجملة طبقة شكليّة تتقابل فيها عناصرها.

٤- ليست الجمل محدودة العدد خلافا للّفاظم والفونيمات[٢].

---

(1) D. Maingueneau (1976). Initation aux méthodes de l’analyse du discours. Hachette. Université, P. 153.

(٢) المصدر السابق نفسه (ص ١٥٤).

وتعكس هذه الحجج خصائص الاتّجاه البنيويّ الذي يعتمد على عمليّات التحليل والاستبدال التي تفضي كلّها إلى الحفاظ على وحدة الجملة غير أنّ الأبحاث النصّانية أثارت قضيّة الاقتصار على الجملة في التحليل النحويّ واعتبارها وحدة مستقلّة.و ركّزت النصّانية على العلاقات بين الجمل، وتجاوزت بذلك أجزاء الجملة، وعدّت هذه العلاقات أساسيّة، وتوصّلت من ذلك إلى أنّ الوحدة اللغويّة هي الخطاب وليست الجملة، مثلما اعتمد ذلك النحو البنيويّ. واحتجّ النصّانيون على تجاوز حدود الجملة بالصلة الوثيقة بين السؤال والجواب. كما احتجّوا على ضرورة تجاوز حدود الجملة بالإحالات بين الجمل عن طريق الضمائر مثل (عاد الأب من السفر وحمل معه هدايا للأقرباء) فالضمير المستتر في فعل (حمل) يعود على الأب، وكذلك الضمير المقترن بحرف الجرّ (مع). مثل هذه الإحالات تحمل على الاعتقاد بأنّ الحدود اللغويّة تتجاوز نطاق الجملة بل إنّنا نعثر على علاقات منطقيّة وزمنيّة بين جمل مستقلّة ظاهرياً ولا يربط بينها سوى أنّها تنتمي إلى نسيج النصّ، وتتضمّن مرجعيّة مشتركة وصفات تناسق. ومثل هذه الأبحاث النصّانية تحمل على إعادة النظر في التدريبات البنيويّة، والتفكير في إغنائها بتدريبات تتجاوز الجملة، وتؤكّد على التناسق بين الجمل في نصّ أو خلال محادثة.

وحاول المختصّون في تعليم اللغات أن يتداركوا المآخذ التي وجّهت إلى التدريبات البنيويّة. فأكثروا من تدريبات الحوار الموجّه ومن تدريبات السؤال والجواب، عساهم بذلك يربطون البنى اللغويّة بأبعادها الاجتماعيّة. ويتجاوزون نطاق الجملة. ولم تؤثّر هذه التغييرات كثيرا لأنّها لم تمسّ بجوهر القضيّة، فربط البنية بأبعادها الاجتماعيّة يهدف إلى تعميق النظرة إلى الدارس الأجنبيّ، وعدم الاقتصار على الرسالة التي

تمثّل طرفا واحدا من العمليّة التعليميّة. ويقتضي الاهتمام بالمتعلّم الأجنبيّ دراسة نفسيّته، ومقاصده من تعلّم اللغة، والتعرّف على مزاجه، ومكانته الاجتماعيّة، وسمات شخصيته، والتحديد الزمنيّ الذي سيخصّص للتعلّم، ومكان الدراسة، إذ يختلف تدريس العربيّة في بلد عربيّ عنه في بلد إسلاميّ أو أجنبيّ. و يجب أن نفكّر أيضا في برنامج التدريس، وجنسيّة المدرّس، وطرق التدريس المتّبعة، والتقنيات المستعملة. ولا يقتصر الأمر على تتبّع هذه العوامل المؤثّرة، بل يجب الحرص على أن يتفاعل معها المتعلّم، ويمنح حريّة الاختيار والتقييم خلافا للاتّجاه البنيويّ الذي يحدّد خيارا منهجيّا محددّا يفرضه على المتعلّم، وذلك بالانطلاق به من بنية محدّدة دون اعتبار العوامل الاجتماعيّة والنفسيّة التي تضمن نسبيّا ظاهرة التواصل، وتتدخّل في إنتاج الخطاب.

وليس في هذا النقد دعوة إلى الاستغناء عن التدريبات البنيويّة، بل إنّه يهدف إلى إعادة النظر في استعمالها، وذلك بأن تتبّع في كلّ المراحل الدراسيّة. وهذا أكبر عيب وقع فيه البنيويّون التطبيقيّون. ولعلّ تطبيق التدريبات البنيويّة يفيد المتعلّم المبتدئ أساسا. أمّا المتعلّم المتقدّم فيحتاج إلى الحوار والتواصل، ومن ثمّ إلى اتّباع الاتّجاه التواصليّ.

ثمّ إن هذه التدريبات البنيويّة رغم اتهّامها بالتكرار الآليّ، تساهم في تمكين الدارس من البنى الأساسيّة التي تعدّه إلى التواصل، ولعلّ الاستغناء عن هذه التدريبات واتّباع المذهب التواصليّ مع المبتدئين يفضي بالطالب إلى استعمال لغته الأمّ للتعبير عن مقاصده.

خاتمة الفصل

احتلّ تدريس التراكيب مكانة في أبحاث المدرسة البنيويّة وبالتالي في تعليم اللغات. فقد تمّ السعي إلى خلق آليات نحويّة عن طريق التدريبات البنيويّة، وصار تدريس النحو يتمّ ضمنيّا وفي سياق لغويّ محدود. وهو ما يؤدّي حسب المدرسة البنيويّة إلى إدراك نظام اللغة. وبتكرار التراكيب النحويّة في شكل تدريبات بنيويّة، يستنبط الدارس نظام هذه النماذج التركيبيّة، ويقيس عليها دون اللجوء إلى القواعد النحويّة النظريّة.

وهدف تعليم اللغات إلى اكتساب مقدرة لغويّة، وتمسّك بهذا المنهج إلى العقد السابع من القرن العشرين. فقد كان تعلّم لغة يعني إلى وقت قريب معرفة نحو هذه اللغة الذي يمكّن بدوره من فهم الجمل وإنتاجها.

ونجح تعليم اللغات بفضل التغميميّة وما أفرزته من تدريبات لغويّة في التخلّي عن المعياريّة في تدريس القواعد النحويّة. ولم يقتصر دور اللسانيّات على بثّ الوعي في مدرّس اللغة وإحاطته علما بالمعطيات اللسانيّة الجديدة، وطرق تحليل مكوّنات الخطاب بل تعدّت هذه العلاقة إلى مدّ تعليم اللغات بمنهج يساعد الدارس على إدراك نظام اللغة، ومختلف عناصر هذا النظام والعلاقة القائمة بينهما. وكشفت البنيويّة عن أنّ الجملة ليست مجموعة عناصر إنّما هي مكوّنات مباشرة تربطها علاقات سياقيّة وجدوليّة. و تمّت ، من مفهوم النظام والعلاقات ، صياغة التدريبات البنيويّة. وأفرزت البنيويّة منهجا لصياغة تدريبات بنيويّة تلخصّ في الأسس التالية:

١- تحديد البنية أو البنى.

٢- التدرّج في عرض الصعوبات ومعالجتها.

٣- التنويع في صوغ التدريبات لتجنّب الرتابة.

٤- دراسة الصعوبات الناجمة عن التداخل بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، مع تصوّر الصعوبات الخاصّة باللغة ذاتها (انظر في هذا الموضوع فصل التحليل التقابليّ).

إلاّ أنّ الدراسات اللسانيّة الحديثة شككّت في اكتساب قدرة لغويّة عن طريق التكرار والمحاكاة. وجاء هذا النقد عن طريق المدرسة التحويليّة وبالذات عن طريق "تشومسكي" وغيره من دعاة المدرسة التواصليّة. وشكّك "تشومسكي" في جدوى آليّة التدريبات البنيويّة وفي طريقة اكتساب اللغة عن طريق التكرار والمحاكاة. وطرح بديلا لذلك تمثّل في اكتساب متعلّم اللغة الأجنبيّ قواعد التحويل التي تمكّن من صياغة العديد من الجمل، واستدلّ "تشومسكي" على صحّة نظريّته بمثال الطفل الذي يكتسب الظواهر النحويّة للغته الأمّ بطريقة لا تقوم على التكرار والمحاكاة. فلا نستطيع أن نفهم سرعة التطوّر اللسانيّ عند الطفل إلا إذا افترضنا أنّه يكوّن قواعد نحويّة انطلاقا من جمل مسموعة ومكرّرة لابتكار الجمل الجديدة. وانطلاقا من هذا المنظور، نقد تشومسكي آليّة التدريبات البنيويّة، وما تتّسم به من جوّ تعليميّ مصطنع داخل الفصل. وقد بالغ "تشومسكي" في نقد آليّة التدريبات البنيويّة لأنّ المتعلّم يوقن أنّها متكلّفة ويدرك أنّها وسيلة تعليميّة ترمي إلى اكتساب اللغة واستعمالها في المواقف الحقيقيّة.

ولم تفرز نظريّة "تشومسكي" تطبيقات معيّنة في إعداد الموادّ التعليميّة أو صياغة أنواع جديدة من التدريبات اللغويّة، غير أنّها مهّدت السبيل إلى نشأة الاتّجاه التواصليّ الذي سيخلف الاتّجاه البنيويّ.

وحلّ الاتّجاه التواصليّ بدل الاتّجاه البنيويّ في السبعينات. وحلّت القدرة التواصليّة محلّ القدرة اللغويّة. وتّم اعتمادا على هذا الاتّجاه

الجديد التخلّي عن الطابع الشكليّ للّغة لفائدة الاتّجاه التواصليّ. وفقد النحو مكانته نتيجة التغيّر في الرؤية، وأصبح وسيلة تستخدم لفهم القول أو إنتاجه بعد أن كان أساس التدريس.

هدف إذن تعليم اللغات بداية من السبعينات إلى التواصل، لهذا أصبح الاهتمام بقواعد الاستعمال، وقواعد العرف الاجتماعيّ، ولم يعد الأمر متعلّقا بفهم الكلام أو إنتاجه في ذاته. كما أصبح تعليم اللغات يحرص على مختلف الوظائف التواصليّة طبق نوايا المخاطبين، ويتجلّى بذلك أنّ التدريبات البنيويّة لا تكفي وحدها للتواصل، إنّما تحتاج إلى الاستراتيجيات الخطابيّة وقواعد علم اللغة الاجتماعيّ وأعراف العلاقات.

ورغم هذه المآخذ فإنّ التدريبات البنيويّة أثّرت على تعليم اللغات تأثيرا جذريّا لأنّها اتّسمت بصفات ميّزتها عن التدريبات التقليديّة ، وأهمّها طابع الشمول حيث تستعمل للتدريبات الشفويّة، والكتابيّة، والصوتيّة والتركيبيّة، والدلاليّة. وتطبّق على مجموعة من الدارسين، كما تطبّق على عمل فرديّ. ولعلّ سرّ نجاح الطرق السمعيّة البصريّة يرجع إلى التدريبات البنيويّة أكثر ممّا يعود إلى تقنيات التعليم والوسائل البصريّة. ومع أنّ التدريبات البنيويّة لا تساعد على التواصل في مفهومه الواسع، فإنّها تكسب متعلّم اللغة الأجنبيّ الأسس التي تمكّنه من التواصل. فكيف يستطيع المتعلّمون إجراء تواصل حقيقيّ مباشر وهم لم يكتسبوا التراكيب البنيويّة التي تخوّل لهم مبدئيّا صياغة الجمل. وإذا تمّ التخلّي عن التدريبات البنيويّة فإنّ التواصل قد ينقلب مع المبتدئين إلى صياغة جمل مبتورة، وكلمات متقطّعة. ويلجؤون إلى استعمال اللغة الأمّ بسرعة. وفي هذه الحالة قد يتمّ اللجوء إلى تدريس التدريبات البنيويّة في مرحلة أولى من تعليم اللغة ليغني زاد المتعلّم من حيث المفردات

والتراكيب. ثم يستغني تدريجيا عن هذه التدريبات في مرحلة متقدّمة من الدراسة لدفع المتعلّم إلى التعبير عن مقاصده اعتمادا على ما اكتسبه من تراكيب ومفردات.

ولعلّ التدريبات البنيويّة تحتاج إلى نتائج التحليل التقابليّ ليحدّد التدرجّ في عرض البنى المتماثلة والمختلفة مثلما يتّضح في الفصل التالي.

والطريف أنّ بعض المآخذ على التدريبات البنيويّة كاعتمادها على مفاهيم المثير والتعزيز والإجابة الواحدة أصبحت بفضل الحاسب الآلي ّميزات. فقد خزّنت التدريبات البنيويّة في الحاسب الآليّ ليتدرّب عليها متعلّم اللغة الأجنبيّ في ساعات الفراغ، إذ تعرض الجملة الأولى للتدريب مقترنة بالمثير على شاشة الجهاز. ويسجّل متعلّم اللغة الأجنبي إجابته، ثم يقيّم الحاسب الآليّ هذه الإجابة. وصمّمت بعض البرامج الحاسوبيّة على هذا النسق، في حين أنّ التدريبات التواصليّة لم تستعمل بعد في الحاسب الآليّ لإمكانية تعدّد الإجابات في الموقف الواحد.

وقد تشهد التدريبات البنيويّة انطلاقة جديدة في السنوات القادمة بعد تراجع نسبيّ في العقدين الأخيرين. وستصمّم برامج حاسوبيّة للمتعلّمين الأجانب عساهم يستفيدون منها خارج الفصل وبدون مدرّس.

الفصل الثالث:

التَّحليل التَّقابليّ

«واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد، أدخلت كلّ واحدة منهما الضيم على صاحبتها».

الجاحظ (البيان والتبيين ١/٣٦٨)

تبيّن بعض اللسانيّين[١] أنّ مزدوجي اللغة يميلون إلى نقل خصائص لغتهم الأمّ وثقافتهم إلى اللغة الهدف عندما يستعملونها، أو يحاولون فهمها. ونشأت عن دراسة الازدواجيّة اللغويّة أبحاث التقابل اللغويّ التي اهتمّت بمقارنة نظامي اللغة الهدف واللغة الأمّ على المستويات الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. وزامنت الأبحاث التقابليّة اللسانيّات الوصفيّة. ونادت بإمكانية المقارنة بين نظامين لغويين. وتوسّعت أبحاث التقابل اللغويّ لتشمل تعليم اللغات بما أنّ التداخل اللغويّ ظلّ يهمّ بالدرجة الأولى تعليم اللغات الأجنبيّة.وطمح لسانيّون أمثال فرايز Fries[٢]، وروبرت لادو Robert Lado[٣]، ولانس Lance[٤] إلى تقديم حلول جديدة لمسألة التداخل اللغويّ. وألّفت الكتب والمقالات الكثيرة في التقابل اللغويّ في أمريكا، بداية من الحرب العالمية الثانية إلى نهاية العقد السابع.

وبدت في الخمسينات دراسات التقابل اللغويّ أساسيّة لتعليم اللغات، بما أنّ دراسة لغة ثانية لا تطرح نفس مشكلات تعليم اللغة الأمّ، لذلك

(١) نسوق على سبيل المثال الدراسة التالية عن الازدواجيّة اللغوية.
Francis Deeyser (1970) La Linguistique contrastive et les interférences. Langue française N8 Décembre, p31.

(2) Charles Fries (1945) Teaching and learning as A Foreign Language. (Ann Arbor : Univ, Mich. Press)-Program in english as Foreign Language (Washington D.C.).

(3) Robert Lado (1951) Measurement in English As A Foreign Language with special Reference To Spanish – Speaking Adults (Doctoral Dissertation, Univ. Mich. See also Articles by lado in language learning and the modern language Journal.

(4) Lance D (1969) A Brief Study of spanish English bilingualism, final report. Research project our- Liberal Arts 15504, Cottege Station, Texas, Texas A and M Universlty.

أصبح من الضروريّ مقارنة اللغة الأمّ باللغة الهدف صوتيّا وتركيبيّا ودلاليّا للتعرّف على أوجه التماثل والتغاير، وللاستفادة منها في تأليف الموادّ التعليميّة، وللتركيز عليها في الدراسة حتّى لا يلاقي المتعلّم الأجنبيّ صعوبات في فهم اللغة الأجنبيّة ولا ينقل إليها، مبدئيّا، نظام لغته الأمّ.

وقد جرت العادة في المقارنة الصوتيّة أن تحصر الأصوات المختلفة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، غير أنّ وجود أصوات مشتركة لا يعني بالضرورة التطابق التامّ بينها. فقد تختلف بدائل الفونيم من لغة إلى أخرى. ويختلف توزيع الفونيمات وتجمّعاتها وتتباين المقاطع ومواضع استعمالها. لهذا يقارن التحليل التقابليّ بين الأنظمة الصوتيّة علّها تفيد تعليم اللغات في تأليف المقرّرات الدراسيّة وفي تحسيس مدرّسي اللغة للأجانب بمشكلات التدريس.

أمّا المقارنة التركيبيّة فتحلّل اختلاف نظم الكلام، وأوجه المطابقة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، وتحاول أن تعدّ لتعليم اللغات أوجه التماثل والتغاير للتدرّج في تقديمها للدارسين، أو للتفكير في طرق صوغها في شكل تدريبات بنيويّة في المقرّرات الدراسيّة.

ولا تقلّ الدراسات التقابليّة لمدلول المفردات قيمة عن المقارنات الصوتيّة، والتركيبيّة. فهي تحدّد اتّساع المدلول أو ضيقه من لغة إلى أخرى. وتحلّل ما تكتسبه المفردة من معان إيحائيّة، وصور مجازيّة، ومفاهيم ثقافيّة، وربّما تعترض كلّ هذه الظواهر اللغويّة المتعلّم الأجنبيّ فتحدث لديه إرباكا في الفهم.

تشمل الدراسات التقابليّة إذن الأصوات، والتراكيب، والمدلولات وتضع الإطار النظريّ للمقارنات اللغويّة. كما تجري تطبيقات عمليّة، فتقارن بين اللغة الأمّ واللغة الهدف. وتبيّن كيف يُستفاد من نتائج المقارنات التقابليّة في تأليف الموادّ التعليميّة للأجانب. وقد جمع هذا الفصل بين المنهجين الأوّل والثاني ليبيّن الأسس اللسانيّة المعتمدة في التحليل التقابليّ. ويثير إشكاليّاتها ثمّ يطبّق ذلك على اللغة العربيّة ليُجسّم المقولات النظريّة ويُبرز إشكاليّات التطبيق.

١ أوجه المقارنة بين اللغات

تتّم المقارنة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف على المستويات الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة.

١-١ المقارنة الصوتيّة

لمقارنة النظام الصوتيّ في اللغة الهدف واللغة الأمّ اقترح "روبرت لادو" منهجيّة ترتكز على ثلاث نقاط هي:

١- هل في لغة الدارس الأصليّة فونيم مشابه لفونيم اللغة الأجنبيّة؟

٢- هل تتشابه متنوّعات الفونيم في كلتا اللغتين؟

٣- هل يتشابه توزيع الفونيم وبدائله ؟ وتحدّد الصعوبات على ضوء الإجابات عن هذه الأسئلة.

١-١-١ انعدام بعض أصوات اللغة الأجنبيّة في اللغة الأمّ

إذا ما قارنّا العربيّة بالفرنسيّة أو الانجليزيّة تبينّا أنّ الفرنسيّ أو الانجليزيّ لا يجد في لغته مقابلا للأصوات التالية:

-/ع/-ح/-/ق/-/ خ/-/ ص/-/ ض/-/ ط/-/ ظ/ (للفرنسيّ والانجليزيّ)

(/ث/و/ذ/و/هـ/ (الفرنسيّ).

يوجد الفونيم الأخير في الفرنسيّة كتابة، ولا ينطق عموما، أو على الأقلّ في بعض الكلمات القليلة جدّا مثل : HARICOT (فاصوليا) وHAIE (سياج/حاجز)، وهذا يرجع إلى نطق هذا الصوت في الفرنسيّة[(١)]. وأظهرت الدراسات التقابليّة أنّ الدارس الأجنبيّ ينقل عاداته الصوتيّة المتمثّلة في نطق الفونيمات، بدائلها، والنبر، والوقف، والتنغيم عندما يستعمل اللغة الهدف. لهذا السبب، يلاحظ أنّ نطق الفرنسيّ للعربيّة يختلف عن نطق الانجليزيّ لها أو الأمريكيّ أو الباكستانيّ أو الصينيّ.

وقد لا يسمع الدارس بعض أصوات اللغة الأجنبيّة، وقد يسمعها بأصوات لغته الأمّ. لهذا يتبيّن أنّ بعض الطلبة الأجانب لا يسمعون ظاهرة التفخيم. ثمّ إنّ الأصوات العربيّة المفخّمة ترقّق في محادثات الطلاب المبتدئين وكتاباتهم، "فحصان" تنطق "حسان"، و"طين" تصبح "تين"، و"طاب" تلفظ " تاب"، و"أبيض" تلفظ " أبيد"، و"صرير" تسمع "سرير".

ويرقّق في هذه الأمثلة الصوت المفخّم، ويلُفظ مثلما يلفظ في اللغة الأمّ للدارس.

---

(١) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص ١٨).

وعندما تكشف الدراسات التقابليّة مثل هـذه الظـواهر الصـوتيّة تُعـدُّ تدريبات صوتيّة لهذا الغرض، ويُتّبع فيها منهج الثنائيّات التقابليّة. مـثلا، ليميّز الدارس بـين الأصـوات المرقّقـة والمفخّمـة. فللتمييـز بـين /س/ و/ص/ يؤلّف التدريب التالي على سبيل المثال، ويطرح السؤال= ضـع العلامة التالية -* أمام ما تسمع: (يختار المدرّس التلفّظ بكلمـة واحـدة من كلّ زوج).

- صار   سار   - صام   سام   - صرير   سرير

وبمثل هذه الثنائيّات الصغرى ربما تتعوّد أذن الدارس على التمييز بين فونيم/س/ وفونيم/ص/ وبين بقيّة الأصوات المختلفـة في اللغـة الأمّ واللغة الهدف.

وفضلا عن ذلك تساعد المقارنـة بـين الأنظمـة الصـوتيّة علـى التنبّـؤ بالمشكلات النطقيّة، وتدفع مؤلّف الموادّ التعليميّة للأجانب إلى اعتبـار أوجه الاختلاف التي تمثّل صعوبة مبدئيّـة للـدارس الأجـنبيّ، وإن كـان الاختلاف لا يؤدّي بالضرورة إلى حدوث مشكلات في النطق.

ويساعد تحديد مختلف أوجه التماثـل والاخـتلاف علـى التـدرّج في عرض الموادّ التعليميّة سواء الصوتيّة أو التركيبيّة. ويبـدو أنّ التـدرّج في تدريس الموادّ التعليميّة عمليّة شاقّة لكثرة أوجه التداخل بـين اللغـة الأمّ واللغة الهدف، ولتعدّد مناهج التعليم المتبنّـاة. ولا ينحصـر التـدرّج في إيراد الأصوات الحلقيّـة والحنكيّـة وإنّمـا يتجاوزهـا ليشـمل التجمّعـات الصوتيّة، وفي الجمع بين صوتين جديدين علـى الـدارس الأجـنبيّ مـن قبيل الجمع بين الـراء والغـين في " رغـم، وغـرب، وغريـب، وغرفـة بالنسبة إلى الفرنسيّ الباريسي نظرا لتشابه نطق الراء بالغين، وكذلك إيراد

الهمزة والهاء، والذال لدارس فرنسيّ كما هو الحال في فعل أذهب، أو الجمع بين الحاء الحلقيّة والقاف اللهويّة. فالانتقال مباشرة من الحلق إلى اللهاة يمثّل صعوبة على الدارس كما هو الحال في قولنا مثلا" معك حقّ"[1].

وفي حقيقة الأمر يثير التدرّج إشكاليّة أخرى وهي أنّنا إن ركّزنا في عرض الموادّ التعليميّة على أوجه التشابه خشينا أن يعمّم الدارس- خطأ- تشابه اللغة الأمّ باللغة الهدف في كلّ الحالات. ونتيجة لهذا، ينقل الدارس عادات لغته الأمّ في المواقف التواصليّة إلى اللغة الهدف.

ويبدو من المفيد التركيز على أوجه الاختلاف، ليكتشف الدارس نظام اللغة الهدف، ويحذر من نقل عاداته اللغويّة إليها. فلا يتهرّب المؤلّفون في المقرّرات الدراسيّة للمبتدئين من الأصوات المفخّمة /ط/و/ص/و/ض/و/ظ/ لأنّ تأجيل استعمالها يجعلها عسيرة الإدراك. وقد تأنس أذن الدارس بتكرارها، ولعلّها تدركها بعد فترة زمنيّة تطول أو تقصر، ثمّ إنّنا لا نستطيع عمليّا إهمالها، فهل نستطيع مثلا التخلّي عن عبارات التحيّة مثل السلام عليكم، ومرحبا، وأهلا وسهلا، وفرصة سعيدة، وصباح الخير، ومساء الخير، وإلى اللقاء ، ومع السلامة؟ فمثل هذه العبارات تتضمّن الأصوات الحلقيّة (/ء/-/هـ/-/ع/-/ ح/)واللهويّة (/ق/ / خ) وبعض حروف التفخيم مثل /ص/. وتمثّل هذه الأصوات ربع الأصوات العربيّة الأعسر نطقا بالنسبة إلى

(١) انظر إلى عيّنات من الأخطاء الصوتيّة في ملحق التدريبات الصوتيّة .

الدارس الأجنبيّ. وتواجه هذه الاختلافـات متعلمـيّن أجانـب يتكلّمـون لغات أمّا مختلفة، لذلك لا يثير انتماؤهم إلى فصـل واحـد إشـكالا بمـا أنّهم يعانون الصعوبات نفسها.

ومثل هذا التحليل التقابليّ للأصوات يفيـد مـؤلّفي المـوادّ التعليميّـة والمدرّسين بالدرجة الأولى عساهم يعرفون بصورة علميّة مـا يحتـاج إلى تركيز في المقرّرات الدراسيّة، وأثناء الدرس. أمّا الطالب فـلا حاجـة لـه في معرفة نتائج التقابل اللغويّ إذ لا يجني فائدة من النظريّة.

١-١-٢ انعدام البدائل الصوتيّة

قد يوجد الفونيم نفسه في اللغتين الأصليّة والأجنبيّة غـير أنّ الصـورة الصوتيّة لبدائله منعدمة. ويذكر على سـبيل المثـال فـونيم الـراء /ر/ في العربيّـة والفرنسـيّة. فـالفونيم موجـود ظاهريّـا في كلتـا اللغـتين، لكـنّ الإشكال يحدث في بدائل الفونيم، وتتعقّد المسألة لأنّ بدائل فونيم الراء /r/ في الفرنسيّة يقابلها في اللغة العربيّة فونيمان هما ر/ و/ غ/. فـالراء /r/ تنطق راء في وسط فرنسا وجنوبها، بينما الراء الباريسية تنطق غينـا. وفي هذه الحالة يصعب على الفرنسيّ التمييز بين الفـونيمين العـربيين في قولنا "غرب" و"رغم" و"غريب" حيث يرد الفونيمان الواحد تلو الآخر في الكلمة نفسها.

وتضبط ، في المقارنة الصوتيّة بين لغتين ، مخارج الفونيمات، غـير أنّ تحديد المخرج لا يصوّر المشكلات النطقيّة التي يواجهما الدارس إلاّ جزئيّا إذ لا ينحصر الإشـكال في تشـابه الفونيمـات واختلافهـا، بـل في بدائل الفونيم من لغة إلى أخرى. لذلك فالسؤال التـالي يطـرح دائمـا في تعليم لغة أجنبيّة: هل الصورة الصوتيّة لبدائل الفونيم مشابهة لفونيم اللغة الأجنبيّة؟

فـــ" في مقارنـــة العربيّـــة بالإنجليزيّـــة نجـــد أنّ اللغـــتين تســـتعملان الفونيم/س/، ولكن عند سؤالنا في الخطوة الثانية: هل تتشابه متنوّعات الفونيم في كلتا اللغتين؟ نجد أنّ في اللغة الانجليزيّـة بـدائل الفونيمـات /س/ كما في SIN وSAW وعندها سيظهر أنّ المشكلة أعقد ممّا كنّـا نظنّ، وذلك لأنّ البديلين يقابلهما فونيمان مختلفان في اللغة العربيّة هما /س/و/ص/. ونسـتنتج مـن ذلـك أنّ الفـونيم العـربيّ /س/ لا يمثّـل مشكلة، ولكن المشكلة تنشأ من التمييز بـين /س/ و/ص/، وهـي في الواقع من المشكلات الصعبة للمتحدّثين باللغة الانجليزيّة ولغات أخرى كثيرة[(١)]. و يدعو ما تثيره المتنوّعات الصوتيّة من إشـكاليّات إلى التركيـز في مقارنة فونيمات لغتين على الخصائص التالية وهي:

- الجهر والهمس.

- سريان الهواء في الفم والأنـف أو في كليهمـا (الأصـوات الفمويّـة والأنفيّة والأنفمويّة).

- صفات النطق المتعدّدة (الانفجاريّة والاحتكاكيّة مثلا).

- المخـــارج (الشـــفويّة والشـــفويّة- الأســـنانيّة واللثويّـــة والغاريّـــة والطبقيّة...إلخ).

وتشمل مقارنة الأصـوات بـين اللغـتين هـذه الظـواهر . وهـي تهـتمّ بالبدائل الأساسيّة، والتوزيع، وتجمّع الصوامت الـتي سـيلي تحليلـها.

---

(١) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليـل الأخطـاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص٢٠).

وقد استفاد تعليم اللغات المقارنة بين البدائل الصوتيّة في تـأليف المـوادّ التعليميّة للأجانب. فكان المؤلّفون والمدرّسون يظنّون قبل تطوّر أبحـاث التقابل اللغويّ أنّ التماثل بين أصوات اللّغة الأمّ وأصوات اللغة الهـدف يقوم على وجود الصوت في كلتا اللغـتين، غـير أنّ أبحـاث الدراسـات التقابليّة بيّنت خطأ هذا الرأي، ونبّهـت إلى الاهتمـام بالبـدائل الصـوتيّة وإلى اختلاف مواقع الفونيم في الخطاب.

١-١-٣ اختلاف مواقع الفونيم

قد لا تتشابه مواقع الفونيم بين اللغة الأصليّة واللغـة الأجنبيّـة. فمـثلا يوجد الفونيم /هـ//h/ في كلّ من العربيّة والفرنسيّة والانجليزيّة، غـير أنّ هذا الفونيم يرد في اللغة العربيّة في آخر الكلمة كما في "عنـده" مـثلا و"مكتبه"، بينما لا يقع صوت /هـ//h/ في آخر الكلمة الانجليزيّة[١] أو الفرنسيّة. وتنتج عـن هـذا المشـكلة بالنسـبة إلى الـدارس الانجليـزيّ أو الفرنسيّ عند نطق كلمات عربيّة تنتهي بالهاء.

واستفاد تعليم اللغات من مثل هذه المقارنة، وراعى ذلك عند تأليف المقـرّرات الدراسـيّة، والاختبـارات ونصـوص القـراءة، والتـدريبات السمعيّة. لهذا السبب ألّفت تدريبات تنطق فيها الهـاء في الأخـير ليتعـوّد عليها الدارس الفرنسيّ والانجليزيّ، مثال ذلك:

السؤال = حوّل الجمل التالية حسب المنوال التالي:

---

(١) ومع ذلك تنطق في ولاية UTAH الامريكيّة الهاء لكن هذا استثناء ، ويظلّ التعميم صحيحا.

سلّم الكتاب ------- سلّم كتابه

باع السيّارة -------

.... (إجابة الدارس)

إجابة المدرّس للتصحيح ولتعزيز الإجابة : باع سيّارته.

يدّرب الدارس على نطق الهاء المجرورة كما في المثال التالي:

رجع إلى المدينة --------- رجع إلى مدينته

يذهب إلى المكتب -------

.... (إجابة الدارس)

ويلاحظ أنّ هذه التمارين صيغت اعتمادا على نتائج بعض الدراسات التقابليّة، وتلائم ما يعترض الدارس من صعوبات.

١-١-٤ تجمّع الصوامت

تتشابه بعض الصوامت بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، غير أنّ تجمّعها يختلف من لغة إلى أخرى. وهذا من شأنه أن يحدث مشكلات نطقيّة.

وتعمد الدراسات التقابليّة إلى تسجيل التجمّعات الصوتيّة في اللغة الأجنبيّة، ثمّ تحدّدها وتقارنها بتجمّعات اللغة الأصليّة فإذا لم توجد التجمّعات نفسها في اللغة الأصليّة تنشأ عن ذلك مشكلات نطقيّة كأن يعمد بعض العرب إلى إضافة فاصل حركيّ بين صامتين في مثل /Star/Sky/,Spread في الانجليزيّة، وذلك بين فونيمي /s/ و/p/ للمثال الأوّل، وبين فونيمي /s/ و/k/ للمثال الثاني، وبين فونيمي /s/ و/t/ للمثال الثالث في الفرنسيّة ، Trouble وStratifier وTravail، وذلك بين فونيمي /t/ و/r/ للمثال الأوّل و/ s / و/t/ للمثال الثاني و/

t / و/ r/ للمثال الثالث وبالمثل تنشأ مشكلات نطقيّة عند الدارس الأجنبيّ نتيجة موضع التجمّع في الكلمة الواحدة. فمثلا يحدث التجمّع /st/ في كل من العربيّة والانجليزيّة إلاّ أنّه قد يبدأ الكلمة في الانجليزيّة كما في STAY وفي العربيّة أيضا كما في استرعى واستفهم أو مسبوقا بصائت في مثل (يسترعي) و(يستفهم). لكن هذا التجمّع غير شائع في المصريّة القاهريّة مثلا حيث لابّد من فكّه بإدخال حركة بين الفونيم الأوّل والثاني، ممّا ينعكس على نطق المصريّ القاهريّ حين يتعلّم الانجليزيّة فيقول يستريت لـ(Street) ويسكرامبل لـ(Scrambl).

وتمدّ الدراسات التقابليّة مدرّسي اللغات ومؤلّفي الموادّ التعليميّة للأجانب بأوجه المقارنة بين اللغات. ففي المقارنات الصوتيّة يشار إلى انعدام بعض أصوات اللغة الأجنبيّة في اللغة الأمّ، لكن هذه الإشارة غير كافية، إذ لا يُطمأن إلى اشتراك اللغة الأمّ واللغة الهدف في بعض الأصوات، لأنّ البدائل الصوتيّة قد تختلف من لغة إلى أخرى، ويؤثّر اختلاف مواقع الأصوات من لغة إلى أخرى، وينعكس على تعليم القراءة وعلى فهم المسموع.

١-١-٥ الاختلاف في التوزيع الموقعيّ

يبرز أثر التوزيع الموقعيّ للصوت واختلافه في مختبر اللغة، أو داخل الصفّ، حيث لا ينطق الصوت بصورة ثابتة في كلّ الحالات، بل يتغيّر حسب السياق الصوتيّ، وحسب الأصوات التي تقترن به، مثال ذلك صوت النون:

تخفى النون، فتنطق غنّة مجرّدة إذا أعقبها مباشرة صوت/ف/ كما في المثال:

ينفع العمّال وطنهم------- العمّال ينفعون وطنهم

ينفطر قلب الأمّ أسى------ قلوب الأمّهات تنفطر أسى

ومن الأمثلة الأخرى على ذلك الأفعال التالية: ينفرد وينفر، وينفعل، وينثر، وينظر.

وتنطق نونا أصليّة إذا وليها صوت كالدال، أو التاء، كما في ينـدر، وينتقم، وينتظم، وينتبه، ويندسّ، ويندم، ويندب. وتنطق النون لهويّـة إذا وليها صوت القاف، كما في نحو ينفع، وينقلب، وطبقيّـة إذا وليهـا صوت الكاف (مثل: عنك، ومنك). وتنطق مفخّمة إذا وليها صوت مـن أصوات الإطباق التي هي: /ص/-/ ض/-/ط/-/ظ/ على نحو ينطح، وينصح، وينضمّ، وينظم، وينطاع، وينضبط، وينضح.

ويُلاحظ في هذه الأحوال كلّها أنّها ساكنة بين متحرّكين. فإذا قمنا بحصر المواقع التي تنطق فيها النون نقول: نون حقيقيّة، ونون لهويّة، ونون طبقيّة. وبهذا يصف التقابل اللغويّ التوزيع الموقعيّ للنون في العربيّة، واختلافه عن نظيره في الفرنسيّة أو الانجليزيّة، وكذلك الحال لصوت اللام مثلا إذ ترد مرقّقة ومفخّمة. ويجني مدرّس اللغات ثمار هذه المقارنات، فيدرّب الدارسين على النطق بها حسب توزيعها الموقعيّ، أو يختار مقتطفات من نصوص تتضمّن أكبر قدر من حالات التوزيع الموقعيّ للصوت، ويطلب من الدارسين قراءتها. (يمكن مثلا اختيار آيات قرآنيّة تتضمّن اسم الجلالة ينطق فيها اللام مرقّقا حينا، ومفخّما حينا آخر).

ويُقترح أن يهتّم في مهارتي القراءة وفهم المسموع باختلاف المقاطع بين لغة وأخرى وكذلك بالتوزيع الموقعيّ للأصوات والنبر والتنغيم

وأنماطـه[١] ووصـل الكلمـات، وحـدودها، والوقـف وأنواعـه[٢]، ولا يوجد - فيما يبدو - مقرّر دراسيّ لغير الناطقين بالعربيّة أُلّف حسب هذه المعطيات. فإذا ما ألّفنا مقرّرا دراسياً عربيّا للناطقين باللغة الانجليزيّة نراعي نتائج التقابل اللغويّ للمقطع مثلا فـيمكن في الكلمـة الانجليزيّـة ظهور العنقود الصوتيّ في أوّل الكلمة ووسطها وآخرها و مثال ذلـك: - Part (في آخر الكلمـة) -Timber (في وسـط الكلمـة) - Spear (في أول الكلمة). ولكن لا يمكن في الكلمة العربيّة ظهور العنقود الصوتيّ إلاّ في وسط الكلمة أو نهايتها و مثال ذلك: فقر (في حالة الوقف)= القـاف والراء بسكون على كلّ منهما يمثّلان عنقودا صوتيّا في نهاية الكلمة.

قد يتكوّن المقطع في اللغة الانجليزيّة من عنقود صوتيّ[٣] مكـوّن مـن ثلاثة صوامت. أمّا في اللغة العربيّة فلا يتكوّن العنقود الصوتيّ مـن أكثـر من صامتين[٤]. وقد تأتي الكلمة في اللغة العربيّة في شكل يتضـمّن أكثـر

(١) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليـل الأخطـاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص ١٨).

(٢) كمال بدري (١٩٨٢) علم ا للغة المبرمج، الرياض، جامعة الملك سعود (ص ١٣٩: النبر، و١٤٢: المقطع).

(٣) العنقود الصوتيّ معناه تجمّع صامتين في الكلمة . والمقطع العنقـودي معنـاه احتـواء المقطـع لعنقود صوتيّ.

(٤) تنطبق هذه الملاحظة على ا للغة العربية الفصحى فحسب أمّا اللهجة التونسية فنجد بها عناقيد صوتيّة مثل كلمة " شبيك CHBIK " (بمعنى ما بك) وقد تجمّع فيها صـامتان همـا الشـين والبـاء. كمـا تتكـوّن اللهجـة التونسـية مـن تجميـع ثلاثـة صـوامت مثـل : نتكمانـدا: NTKAMANDA وهي بمعنى أمر بإحضار أمر مثل المشـروبات في مقهـى وهـذه الكلمـة ترجمة حرفية لكلمة فرنسية COMMANDER والنون يرمز لضمير المتكلم نحن.

من عنقود صوتيّ، ولكن لا يأتي المقطع العربيّ متضمّنا لأكثر من عنقود صوتيّ واحد"[١].

يمكن إذن لتعليم اللغات أن يكتسب بفضل مقارنات التقابل اللغويّ منهجا علميّا في إعداد الموادّ التعليميّة ويبتعد بذلك عن الذاتيّة. ويُستنتج أنّ تعليم اللغات ارتبط بوصف اللسانيّ للغة وبمقارناته الصوتيّة بين اللغات الأجنبيّة واللغات الأصليّة، واتّضح من المقارنة الصوتيّة اعتماد تعليم اللغات على الدراسات اللسانيّة اعتمادا كلّيا فاندرج تعليم اللغات في ظلّ التحليل اللسانيّ، والأبحاث النظريّة، واقتصر دوره على تبنّيها كاملة وعلى تطبيق نتائجها.

١-٢ المقارنة التركيبيّة

ركّز اللسانيّون في المقارنة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف على البنية النحويّة، وتعني الوسائل الصياغيّة المنظّمة التي تستعملها اللغة للتعبير عن معان وعلاقات خاصّة[٢]. والتعبير عن المعاني النحويّة قد يختلف من لغة إلى أخرى وهذا الاختلاف يؤدّي في حالات عديدة بدوره إلى مشكلات في تعليم اللغات.

---

(١) كمال بدري (١٩٨٢) علم اللغة المرمج، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص ١٤٢: النبر، و١٤٣: المقطع).

(٢) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص ٤٨).

وقد يلاقي الدارس الأجنبيّ صعوبة على المستوى الصرفيّ- النحويّ عند تعلّم العربيّة لاختلافها عن لغته الأمّ في الشكل والمعنى والتوزيع وخاصّة في نظم الكلام.

(١) الشكل: إضافة "s" مثلا لبعض الجموع الفرنسيّة و" واو ونون" أو " ياء ونون" لجمع المذكر المذكّر السالم في العربيّة.

(٢) المعنى: يعتبر الجمع لأكثر من واحد في اللغات الأروبيّة خلافا لما هو في العربيّة، فاثنان مثنى والجمع يبدأ من ثلاثة.

١-٢-١ التوزيع

يُذكر مثال لتوضيح هذه الخاصّية النحويّة ، ففي العربيّة يُستعمل المعدود في صيغة الجمع من ثلاثة إلى عشرة ويبقى المعدود مفردا بعد العشرة. ومثل هذا التوزيع يختلف تماما عن بعض اللغات الأجنبيّة كالفرنسيّة والانجليزيّة وهو ما يوضّحه الجدول التالي:

في العربيّة	في الفرنسيّة	في الانجليزيّة
ثلاث سيارات عشرة كتب ثلاثون كتابا ألف كتاب	Trois voitures Dix livres Trente livres Mille livres	Three cars Ten Books Thirty Books A Thousand Books

وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأعداد المركّبة والمعطوفة.

يُلاحظ من هذه الأمثلة ورود المعدود في صيغة الجمع في كلّ الحالات في اللغتين الفرنسيّة والانجليزيّة في حين أنّ المعدود يرد في العربيّة جمعا من ثلاثة إلى عشرة فقط ومفردا في بقيّة الحالات الأخرى.

وتكشف دراسات التقابل اللغويّ عن اختلاف اللغات في نظم الكلام وفي المطابقة وفي التعلّق(*).

١-٢-٢ نظم الكلام

يلاحظ اختلاف في نظم الصفة والموصوف بين العربيّة والفرنسيّة. فالصفة في العربيّة تلي الموصوف مثل قولنا " طالعت كتابا مفيدا" غير أنّ الصفة في الفرنسيّة تسبقه وتليه قولنا :

أ- الصفة تلي الموصوف : Un homme grand

الصفة = طويل القامة، الموصوف = رجل ومعنى العبارة رجل طويل القامة.

ب- الصفة تسبق الموصوف ، مثال : Un grand homme

الموصوف رجل والصفة مشهور عظيم ومعنى العبارة رجل مشهور وعظيم.

وفي الفرنسيّة لا تتقدّم الصفة على الموصوف في بعض الحالات فلا يقال مثلا: (Selon l'anglaise coutume بمعنى حسب العادة الانجليزيّة) وبصورة حرفيّة "حسب الانجليزيّة العادة" وذلك بتقدّم الصفة على الموصوف بل يقال :

(Selon la coutume anglaise) .

(*) ترجمة لـ La valence

وتترجم حرفيّا حسب العادة الانجليزيّة وذلك بتقديم الموصوف على الصفة. كما لا يقال في اللغة الفرنسيّة Un chaud thé بمعنى شاي حارّ وبصورة حرفيّة تترجم (حارّ شاي وذلك بتقديم الصفة على الموصوف). بل يقال حسب الاستعمال السائد:

(un thé chaud) وذلك بتقديم الموصوف على الصفة.

وتفيد نتائج هذه الدراسات التقابليّة مدرّس اللغة لأنّها تلفت انتباهه إلى مواطن الصعوبات، ومواضع التداخل اللغويّ بين اللغة الأمّ واللغة الهدف. وتخلق نتائج الدراسات التقابليّة نظرة جديدة لأخطاء الدارس، وتفهّما لها، وتساعد الدراسات التقابليّة مدرّس اللغات على معرفة مواطن التنبّؤ بها.

ويسوق "لادو Lado" مثالا آخر وهو أنّ الانجليزيّ يستعمل « DO » و« DOES » و« DID » قبل الفاعل للتعبير عن الاستفهام، أمّا الألمانيّ فلا يتبّع هذه الطريقة، ولهذا فلا نندهش من متكلّم ألمانيّ ينطق بمثل هذه الجملة :

Know you where the Church ?

(أصبح هذا الاستعمال نادرا في الوقت الحاضر) بدلا من:

Do you know where the Church is

فالمتكلّم الألمانيّ طبّق ما يقال في اللغة الألمانيّة:

Wissen sie, wo die Kirche ist ?[(1)]

١-٢-٣ المطابقة

تختلف اللغات في المطابقة، فمطابقة الفعل والفاعل في العربيّة تختلف عن الفرنسيّة والانجليزيّة، فالفعل في العربيّة يطابق الفاعل في التذكير إذا وقع في أوّل الجملة في مثل : - قرأ الولد القصّة.- قرأ الولدان القصّة- قرأ الأولاد القصّة. ويطابق الفاعل في التأنيث في مثل:

- قرأت البنت القصّة - قرأت البنتان القصّة - قرأت البنات القصّة.

في هذه الأمثلة جاء الفعل في صيغة المفرد مع أنّ الفاعل جاء مفردا مرّة ومثنّى مرّة وجمعا مرّة، وكذلك الأمر في حالة التأنيث، فالمطابقة بين الفعل الواقع في أوّل الجملة وبين فاعله تخالف ما هو مستعمل في الفرنسيّة والإنجليزيّة والألمانيّة.

L’enfant joue au ballon (يلعب الولد بالكرة)

أو (يلعب الولدان بالكرة) أو (يلعب الأولاد بالكرة)
Les enfants jouent au ballon

La fille Joue au ballon (تلعب البنت بالكرة)

(تلعب البنتان بالكرة) أو (تلعب البنات بالكرة)
Les filles jouent au ballon

---

(١) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص٤٨).

وتكشف هذه الأمثلة ما يتّم في الفرنسيّة من مطابقة بين الفعل والفاعل في الإفراد والجمع وكذلك الأمر في الألمانيّة مثل : Das Kind spielt mit dem Ball

(الفعل المفرد: يلعب) الولد Die Kinder spielen mit dem Ball

(الفعل في صيغة الجمع - يلعبون) الأولاد حيث تمّت المطابقة بين الفعل والفاعل في الإفراد والجمع(١).

ويتفاوت التداخل اللغويّ بين اللغات حسب عائلتها اللغويّة فالعلاقة بين اليابانيّة والفرنسيّة تختلف عن العلاقة بين الفرنسيّة والإيطاليّة. ولعلّ انتماء لغتين إلى عائلة لغويّة واحدة يؤدّي أحيانا إلى ترجمة حرفيّة. فمن المألوف أن ينتج إيطاليّ الجملة التالية:

(Ils)nous viennent a sauver (Pour « Ils viennent nous sauver)

وهو ما يوافق في اللغة الإيطاليّة:

« I Vengono A Salvare » (2)

ومعنى الجملة: "أتوا لحمايتنا".

---

(١) تبينّا هذه الملاحظة اعتمادا على طالب ألمانيّ.

(2) Forte, E (1980), Analyse des erreurs d'après les productions écrites d'un groupe d'élèves italiens apprenant le français, Thèse de 3 cycle, Université de Besançon .

وقد تمّت هذه الترجمة الحرفية اعتمادا على اللغة الأمّ. ولعلّ الخطأ ناشيء عن النظائر الخادعة(*) حسب تعليل التحليل التقابليّ وإن كان تحليل الأخطاء يرجعها إلى مراحل اكتساب اللغة مثلما سيحلّل في فصل تحليل الأخطاء.

ونرى أنّ تعليم اللغات ولا سيّما تعليم العربيّة للأجانب، يمكنه أن يستفيد من هذه الظاهرة اللغويّة، ويوليها اهتماما عند صيانة الموادّ التعليميّة.فالتداخل يرتبط بانتماء اللغات إلى عائلة واحدة أو تباعدها. فالعربيّة مثلا لا تنتمي إلى عائلات اللغات الأوروبيّة. وهذا ما يحدث إرباكا عندما يقدم فرنسيّ أو إنجليزيّ على تعلّم العربيّة. فالجملة الاسميّة المكوّنة من مبتدإ وخبر مفرد أو خبر شبه جملة لا يتقبّلها الدارس الأجنبيّ بسهولة إذ لا يُفهم خلوّ جملة من فعل مساعد. فجملة مثل : "المدينة الجميلة" تحتاج لتأديتها في الفرنسيّة إلى الفعل المساعد être ، وto be في الإنجليزيّة. وما يربك الدارس الفرنسيّ في هذه الجملة هو اعتبارها بمثابة صفة وموصوف، وهو ما يقابل في الفرنسيّة "المدينة الجميلة La belle ville"، وفي هذه الحالة لا تفيد الصفة والموصوف معنى تامّا.

يلاحظ أنّ الدارس الأجنبيّ لا يتصّور جملة خالية من فعل وهذا ما يؤدّي به إلى الخلط بين ما يلي:

١- الكتاب مفيد .

٢- كتاب مفيد .

(*) النظائر الخادعة.

٣- الكتاب المفيد.

أمّا الدارس الأجنبيّ الروسيّ فلا يستغرب الجملة الاسميّة وخلوّها من الفعل المساعد فلغته تستخدم هذا النوع من الجمل مثل: (كبيرة المدينة). فالجملة الروسيّة الاسميّة خالية من الفعل والفعل المساعد وكذلك الأمر في اللغتين الصينيّة والكوريّة[(١)]. ويستغرب الدارس الأجنبيّ البنية التالية: بين التلاميذ أذكياء وأغبياء. وكذلك قولنا: في هذا المستشفى مائة طبيب. وحتّى إذا ما أراد الدارس الأجنبيّ التعبير عن مثل هذه المعاني في العربيّة فإنّه يضيف فعل "يوجد" (Se trouve أو عبارة Il y a) إلى مثل هذه الجمل.

إنّ بنية الجملة الاسميّة في العربيّة تحدث إرباكا في ذهن الدارس الأجنبيّ. وتؤدّي إلى بعض الأخطاء، لهذا يعمد تعليم اللغات إلى الوقوف على هذه الظاهرة اللغويّة والتركيز عليها، فتتمّ صياغة تدريبات بنيويّة في مرحلة أولى، ثمّ بذكر العنصر الأوّل أو الثاني من الجملة، يُطلب من الدارس أن يكمل العنصر الناقص للحصول على جملة اسميّة.

وتثير الجملة الاسميّة والصفة والموصوف إشكاليّات أخرى عندما يرد المبتدأ جمعا غير عاقل. ففي هذه الحالة، يظلّ الخبر المفرد مؤنّثا مفردا حتّى ولو كان المبتدأ في حقيقته مذكّرا ومثال ذلك: المدينة جميلة (في المفرد)، المدن جميلة (في حالة الجمع)، وكذلك الأمر بالنسبة للاسم المذكّر: (الكتاب مفيد) ، (الكتب مفيدة). وترد هذه الظاهرة في

---

(١) اعتمادا على طلاب صينيين وكوريين.

التركيب الوصفيّ (صفة وموصوف) مثل (المدينة الجميلة) و(مدينة جميلة).

ولا يتقبّل الدارس الأجنبيّ هذه الظاهرة بسهولة، ويعدّها غير منطقيّة، وهذا ما قد يفضي إلى تداخل لغويّ بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، يؤدّي إلى حدوث بعض الأخطاء من نوع (المدن جميلات) قياسا على قولنا: (البنات جميلات) بسبب التداخل اللغويّ أو نتيجة لتعميم القاعدة حسب منهج تحليل الأخطاء.

ندرك من التحليل السابق للمقارنة التركيبيّة جدوى الدراسات التقابليّة. فهي تحدّد أوجه التماثل والاختلاف بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، مما يؤدّي إلى تقليص زمن دراسة اللغة الهدف. ويسهل على الدارس اكتشاف نظام اللغة الهدف، فبدل أن تقدّم له اللغة على عواهنها، أصبحت تتدرّج بفضل منهج التقابل اللغويّ في تدريس الصعوبات، وتركّز عليها.

ويتمثّل التدرّج في اللغة العربيّة على سبيل المثال في عرض المادّة اللغويّة المتّصلة بالجملة الاسميّة قبل الفعليّة، لأنّ هذه الأخيرة تتطلّب تصريف الأفعال، كما يبدأ باستخدام (هل) قبل أداة الاستفهام (كم) لأنّها تقتضي اسما منصوبا نكرة بعدها، وتعرض أداة الاستفهام(أين) مقترنة بالاسم قبل إيرادها مقترنة بالفعل، بحكم سهولة التركيب الأوّل، وصعوبة الثاني نسبيّا، لأنّه يتطلّب تصريف الفعل. أمّا الأفعال فنستطيع أن نبدأ فيها بالأفعال المتعدّية بنفسها مباشرة قبل الأفعال المتعدّية بحرف جرّ. وقد طُبّق هذا التدرّج في سلسلة "اللغة العربيّة لغير الناطقين بها "[(١)].

---

(١) رضا الكشو وآخرون (١٩٧٩) اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغداد، الجامعة المستنصرية، ط مطبعة العبايشي، (ص٢٢٠).

فبدئ مثلا بأداة الاستفهام هل[١] لأنّها لا تحدث تغييرا في الجملة. واستخدمت أداة الاستفهام أي مع الاسم ثمّ مع الفعل[٢].

وعلى الرغم ممّا أحرزه منهج التقابل اللغويّ من نتائج في المقارنات النحويّة بين اللغات، فإنّه يُلاحظ أنّ اللغويّ "لانس" مثلا يشكّك في جدوى التنبّؤ بالأخطاء النحويّة. واستنتج من دراسة حديثة أجراها عن الثنائية اللغويّة في الإسبانيّة والإنجليزيّة أنّ التنبّؤ بالمشكلات التعليميّة نتيجة التحليل التقابليّ لا يتعدّى الجانب الصوتيّ. فقد يعسر إرجاع كلّ الأخطاء النحويّة إلى خلط الدارسين بين الإنجليزيّة والإسبانيّة. ومن أهّم ما خلص إليه الباحث" أنّ النقل من الإسبانيّة ليس عاملا أساسيّا في الأخطاء التي يرتكبها ثنائيو اللغة في بناء الجمل واستعمال اللغة الإنجليزيّة"[٣].

وتحدث بعض الأخطاء دون أن يتنبّأ بظهورها التحليل التقابليّ، وقد تحدث أيضا من متعلميّن يتكلّمون لغات أمّ متعدّدة وهو ما يشكّك في تفسيرها بالتقابل اللغويّ، وقد أورد "هـ. بسّى"(H. Besse) أخطاء مشتركة في اللغة الفرنسيّة من متعلميّن ينتمون للغات أمّ متعدّدة مثل:

(١) J’ai prendu والصحيح J’ai pris بمعنى أخذت

(٢) personne n’est pas venu والصحيح personne n’est venu

---

(١) الهامش السابق نفسه (ص ٧، ٨، ٩).

(٢) الهامش السابق نفسه (ص ٤٧، ٤٨).

(3) Lance (1969), A Brief Study of Spanish Research Bilingualism final report. Research project our –Liberal Arts 15504, Cottage Station, Texas, Texas A And Muniversity.

Où habitez –vous والصحيح Où Est-ce qu’habitez-vous ? (٣)

بمعنى أين تسكن (في صيغة الاحترام) أو أين يسكنون؟.

وتثير هذه الملاحظات شكوكا في نتائج المنهج التقابليّ ، لكن هذه المآخذ لا تنفي ما حقّقه من فوائد. فلا ننسى أنّه أكسب تعليم اللغات منهجا علميّا في تأليف الموادّ التعليميّة بُني على مقارنات دقيقة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف وعلى مستوى الأصوات، والتراكيب، والمدلول. فالكشف عن الاختلافات في المطابقة بين عناصر الجملة يحسّس مدرّس اللغات باحتمال حصول أنواع من الأخطاء، ويمكّنه من التفكير في معالجتها مسبقا، وصياغة التدريبات البنيويّة المناسبة لها ليدرك الدارس خصائصها في اللغة الهدف.

٢ جدوى التقابل اللغويّ

وضّحت الفقرات السابقة فوائد المقارنات اللغويّة للأصوات والتراكيب والمداليل[١]. وأفادت نتائج هذه الأبحاث تأليف الموادّ

(1) Najib,(Rabadi) et (Akram) Odeh , (2010) L’analyse des erreurs en FLE chez des apprenants Jordaniens et Bahreiniens journal of modern langage and littérature vol n°2 (2010) p p163-177.

(Dina), El Kassas, (2005), Une étude contrastive de l’arabe et du Français dans une perspective de génération multilingue, Université Paris 7 , Denis Diderot UFR linguistique 438 p

(Ivan s) , Milauer ,(2008) , Acquisition du tchèque par les francophones, Analyse automatique des erreurs de déclinaison, Thèse de doctorat, Universita karlova , U Praze 330 p

(Maria), Tenchea, Etudes contrastives Français-Roumain , Editions hestla timisora ramania 131 p _s d

(Nakamura), Delloye yayoi, Etude contrastive Français-Japonais, Comportements Syntaxiques des interrogatifs et indéfinis , Publié dans le

=

التعليميّة والعمليّة التعليميّة بالذات سـواء بتحسـيس المـدرّس بالتـداخل اللغويّ أو بالتركيز على أوجه الاختلاف بين اللغة الأمّ واللغة الهدف.

٢-١ المؤثّرات الإيجابيّة والسلبيّة

يصـعب عنـد دراسـة التحليـل التقـابليّ التمييـز بـين المـؤثّرات الإيجابية*والسلبية*الناتجة عن انتقال نظام اللغـة الأمّ إلى اللغـة الأجنبيّـة المتعلّمة، فالتأثيرات الإيجابيّة تتمثّل في نقل المعرفة بقاعـدة مـن اللغـة الأمّ إلى قاعدة مماثلة في اللغة الثانية.

أمّا التأثير السلبيّ فيتمثّل في التداخل اللغـويّ بـين اللغـة الأمّ واللغـة الهدف. وتحدث أخطاء عندما يحاول الدارس استعمال اللغة الأجنبيّة في التعبير عن مقاصده. وفي هذه الحالة يسـعى تعلـيم اللغـات إلى صـياغة تدريبات دلاليّة لتقلّل من ظاهرة التداخل اللغويّ.

وقد يحدث الإشكال من أوجه التشابه بين اللّغـات، لأنّـه قـد يكـون جزئيّا في بعض الحالات ولهذا يطبّق الدارس عاداته اللغويّة علـى اللغـة الهدف تطبيقا تامّا ، وبهذا ينجح الدارس الإيطاليّ في التكلّم بالفرنسيّة،

=

neuvième colloque de la societe française des Etudes Japonaises , Paris , France 2010 _10 p

S Milauer, Acquisition du tchèque par les francophones, analyse automatique des erreurs de déclinaison, Thèse de doctorat, Etudes tchèques, Option traitement automatique des langues 2008-330 p

Tenchea, (Marie),(s d), Etudes contrastives, Français Roumain, Editions hestla timisora ramania 131 p

* المؤثرات الايجابية Transfert

* المؤثرات السلبية Interférence

لكنّها فرنسيّة إيطاليّة ، فهي لغة إيطاليّة في روحها، وفرنسيّة في عباراتها أو مثل ما قد يحدث للإسبانيّ الذي يدرس الانجليزيّة فيصوغ انجليزيّة جوفاء، لا تُفهم ، وهي في حقيقتها لغة إسبانيّة انجليزيّة. ويتجلّى هذا الرأي من النظائر الخادعة مثلما يتّضح في الأمثلة التالية:

تشترك النظائر الخادعة في الدالّ وتختلف في المدلول، فمثلا يفيد الفعل الفرنسيّ (demander) معنى الطلب، أما الفعل الانجليزيّ (to demand) فيعني فرض وأمر، فالدارس الفرنسيّ قد يخطىء إن استعمل الفعل (demander) في معنى (to demand)، وكذلك الأمر لكلمة (sensible)، فهي ترد في الفرنسيّة بمعنى حسّاس، وتفيد معنى الحكيم والعاقل في اللغة الانجليزيّة، وتفيد النظائر الخادعة معاني متقابلة تماما،و تربك عندئذ الدارس الأجنبيّ عند استخدامه لها، فالفرنسيّ المقيم في إسبانيا والمصاب بالإمساك يستخدم الكلمة الفرنسيّة المعبّرة عن هذا المعنى مع إعطائها شكل الكلمة الإسبانيّة، كأن يقول للصيدلي Constipado، لكن الصيدلي يقدّم له دواء للسعال، لأنّ هذا ما تعنيه هذه اللفظة بالذات، في حين أنّ التعبير عن الإمساك يشترط استعمال كلمة اخرى وهي Extrenido ، كما نتبيّن النظائر الخادعة بين اللغة العربيّة وبعض اللغات الأجنبيّة لبلدان إسلاميّة. وتتمّ مع كلمات عربيّة الأصل، غير أنّها اكتسبت معنى جديدا في اللغة الأجنبيّة. فمثلا كلمة أمّة تعني الأمّ في لغة مدينكو (في ليبيريا ومالي وسيراليون وبوركينا فاسو وساحل العاج) وسوري تعني السحور، فقد حذف الحاء لانعدامه في هذه اللغة، وأضيفت كسرة طويلة لأنّ النظام الصوتيّ للمدينكو لا يجيز الوقوف على ساكن، في حين أنّ كلمة سوري هي نسبة لسوريا.

وتعني سفري في كينيا سفرا خاصّا في الغابة ولمشاهدة الحيوانات على الطبيعة (استنتجنا هذه الأمثلة من تدريس غير الناطقين بالعربيّة).

٢-٢ نتائج التحليل التقابليّ افتراضيّة

اشترك متعلّمون ينتمون إلى لغات أمّ مختلفة في العديد من الأخطاء عند تعلّم اللغة الهدف نفسها وبدت اللغات الأمّ متباينة تماما. وجاءت هذه الأخطاء المشتركة متعدّدة ومتنوّعة. فلاحظ اللغويّ "دولوفار" أنّ بعض الصيغ الخاطئة الناتجة عن التداخل اللغويّ بين الفرنسيّة والعربيّة لدى الأطفال المغاربة في منطقة مرسيليا تنجم أيضا عن أطفال يتكلّمون اللهجات المحلّية في فرنسا بالذات.

وتنجم الأخطاء كذلك عن تعميم الدارس لقاعدة نحويّة مثلا كأن ينصب جمع المؤنّث السالم بما أنّ المفعول به ينصب في أكثر الحالات في اللغة العربيّة (سيحلّل مفهوم تعميم القاعدة في الفعل التالي). فقد لا يعترف الدارس الأجنبيّ بشواذّ اللغة وبتصنيفاتها المتعدّدة، فيطلق في العربيّة مثلا أداة التعريف القمريّة على كلّ الحالات، ويجمع الأسماء جمعا مذكّرا سالما، ويؤنّث كلمة عجوز وحامل في كتاباته، ولا يعتبر كلمتي طلبة وإخوة جمع اسم مذكّر.

و تزعم الدراسات التقابليّة التنبّؤ بوقوع الدارس في أخطاء، أو تعرّضه لصعوبات، وهذا مجرّد افتراض، مثل ما بيّنه المثال التالي: فـ "الصوت/د/ في اللغة العربيّة صوت أسنانيّ يحتكّ فيه طرف اللسان احتكاكا واسعا بباطن الثنايا الأماميّة، بينما مخرج الصوت/d/ في اللغة الانجليزيّة أعلى اللثّة وخلف الثنايا. وقد تقرّر في المراحل الأولى من المقارنة أنّ هذا الفرق في النطق يعني أنّ /د/ في العربيّة لن يقوم بوظيفة /d/ في الانجليزيّة، ولكنّ التجربة أثبتت لنا أنّ هذا الاختلاف في

المخرج يرى فيه الانجليزيّ مجرّد لكنة عربيّة، وهو لا يؤدّي إلى تغيير الكلمة في اللغة، وبإعادة تحليل الفرق نجد أنّ التقابل (أسناني) مقابل (لثويّ) لا يرد في اللغة الانجليزيّة كفرق تقابليّ بين فونيمين"[١]. فما جدوى الدراسات التقابليّة عندئذ في هذه الحالات؟ وما قيمة بذل الجهد والتركيز في تأليف المقرّرات الدراسيّة على مسائل لغويّة لا تمثل صعوبات في بعض الحالات، فاستخدام الصفة مؤنّثة وفي حالة المفرد مع غير العاقل قد تعدّ عسيرة التطبيق خاصّة وأنّها تربط المفرد بالخبر مثل قولنا "الكتب مفيدة" وبالمطابقة بين الفعل والفاعل سواء ورد الفعل في المرتبة الأولى أو الثانية مثل تصطاد الأسود الأرانب، أو قولنا الأسود تصطاد الأرانب وكذلك عند استعمال الاسم الموصول فتستخدم "التي" للجمع غير العاقل مثل الكتب التي اشتريتها باهظة الثمن. وتبدو قاعدة جمع غير العاقل معقّدة، وهو ما يدعو الدراسات التقابليّة إلى إعطائها أهميّة بالغة، كما تخصّص لها البرامج الدراسيّة صفحات عديدة وتدريبات كثيرة[٢]، لكنّنا لو أمعنّا النظر في طبيعة القاعدة لتبيّنّا سهولة استخدامها، فبدل أن نبحث عن صيغة الجمع فإنّنا نستعمل المؤنّث المفرد حتّى للأسماء المذكّرة في صيغة المفرد واستعمال المفرد المؤنّث لكلّ الأسماء غير العاقلة ليس بالأمر العسير من حيث الواقع لأنّه

(١) محمود اسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، (ص ١٨).

(٢) محمود اسماعيل صني (وآخرون) (١٩٨٣) العربية للناشئين، الرياض، ط وزارة المعارف.

لا يكلّف الدارس التفكير في صيغ الجمع وفي أوجه المطابقة. ولعلّ الدارس الأجنبيّ[(١)] لا يعترض صعوبة في هذه الظاهرة اللغويّة.

وهناك مبدأ أساسيّ تعتمد عليه الدراسات التقابليّة يتمثّل في أوجه الاختلاف التي نعدّها مسبقا صعوبة للدارس، وتؤدّي إلى ارتكاب الأخطاء. ولعلّ وجهة النظر هذه بعيدة عن واقع العمليّة الدراسيّة لأنّ الاختلاف بين الأنظمة اللغويّة قد يساعد رغم صعوبته في أوّل الأمر على اكتساب الظواهر اللغويّة، فالاختلاف يدعو إلى الاستغراب وقد يساعد على ترسيخ المعلومات في الذهن.

٢-٣ إهمال الدارس وسياق المقام

يندرج التحليل التقابليّ ضمن منظور تربويّ يفكّر في النجاح، ويعتبر الخطأ اللغويّ شبيها بالطفيليات التي ينبغي أن تقلع من الجذور. ومثل هذه النظريّة مثاليّة، فالأخطاء لا مفرّ منها في العمليّة الدراسيّة. وقد تفيد في الكشف عن مدى استيعاب الدارس للدروس، وتعكس أيضا كيفيّة تفاعل الدارس مع اللغة. لذا تحصر الجهود في القضاء على الأخطاء بدلا من أن تصرف في طرق اكتساب اللغة الأجنبيّة.

ولم تراع في تأليف الموادّ التعليميّة المبنيّة على التقابل اللغويّ نفسيّة الدارس، وإطاره الاجتماعيّ، وطرق استعمال اللغة، ومختلف سياقاتها المقاميّة. وانحصرت الدراسة التقابليّة في ذات اللغة بما أنّها اعتمدت على اللسانيّات البنيويّة، فهذا لا يفي بكلّ متطلّبات العمليّة التعليميّة التي تعتمد أساسا على الباثّ والمتقبّل والرسالة. فالدراسة التقابليّة قصرت

(١) اعتمدنا في هذا الحكم على ملاحظات شخصية أثناء اضطلاعنا بتدريس الأجانب لمدة سنوات طويلة.

جهودها على الرسالة وبصورة أدقّ على ذات الرسالة وحلّلتها معزولة عن طرق الاستعمال وعن الإطار الاجتماعيّ ونوايا الباثّ ومضمرات المتلّقي.

وأهملت الدراسات التقابليّة سياق المقام. واقتصرت على الأصوات والتراكيب ودلالة المفردات. وقد لا يطابق مقام اللغة الأمّ مقام اللغة الهدف وعلاوة على ذلك نرى ، أنّ تعليم اللغات ركّز بداية من السبعينات على التواصل الذي يقتضي إدراك القدرتين اللغويّة والتواصليّة ليتمّ الإبلاغ. فمثلا "ما شاء الله" لا تفهم في حدّ ذاتها، وحسب بنيتها، إنّما ترتبط بالمقام الذي قيلت فيه. فلو أخذنا مثلا مدرّس لغة درّس سابقا اللغة العربيّة، ثم عيّن لتدريس الفرنسيّة، وعندما قدّم وثيقة تعيينه إلى رئيس قسم اللغة الفرنسيّة الذي قرأ هذه الوثيقة فأجاب بـ"ما شاء الله". ولعلّه قصد بما شاء الله الاستغراب والاندهاش. فكيف يلمّ مدرّس ما بتخصّصين متباعدين؟ ولعلّه أفاد الإكبار، لأنّ هذا المدرّس يجيد لغتين إجادة متميّزة، وقد تعني الاحتجاج. فكيف ننتدب لتدريس الفرنسيّة أستاذا للغة العربيّة؟ وقد تفيد ما شاء الله السخرية بما أنّ هذا المدرّس يستخدم لكلّ وظيفة، فينتقل من تدريس الفرنسيّ إلى تدريس العربيّة.

وتنطبق هذه الظاهرة على لغات أخرى، فمثلا عاد فرنسيّ إلى بيته بعد سفر إلى الإمارات العربيّة المتّحدة. وفاجأ زوجته بشراء خمس زرابي، فاندهشت وقالت له:

Tu es un voyou، فكلمة voyou تعني في الفرنسيّة سوقيّ، وصبيّ سيّء التربية، غير أنّ هذه الزوجة لم تقصد هذا المعنى إطلاقا، إنّما عبّرت عن مهارة زوجها في الحصول على شيء.

وتفهم هذه العبارة بصلتها بالمتكلّم، فالزوجة اعترفت أنّها زارت عدّة مرّات دكاكين الزرابيّ، وعجزت عن الشراء لكثرة الأنواع والألوان، وهذا ما يؤكّد استعمالها

Tu es un voyou في معنى ماهر قياسا على قصورها على شراء الزرابيّ وبكمّيات كثيرة دفعة واحدة.

يتّضح إذن من هذين المثالين أنّ مدلول العبارة لا يتّصل بالمعنى القاموسيّ، أو السياق اللغويّ فحسب، إنما يكتسب معناه أيضا من المقام الذي يقال فيه وطبق العلاقة الاجتماعيّة التي تربط الباثّ بالمتقبّل.

الخاتمة

يأتي تدريس اللغة الأجنبيّة بعد اكتساب اللغة الأمّ وهذا ما حتّم البحث في العلاقة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف لتتبّع أوجه التماثل والاختلاف بينهما والتركيز على الاختلاف في الدراسة، وهذا ما سعى إلى تحقيقه منهج التقابل اللغويّ إذ قارن بين اللغات صوتيّا وتركيبيّا ودلاليّا. ولم تقتصر المقارنة الصوتيّة على تحديد الأصوات غير الموجودة في لغة دون أخرى لأنّ الأصوات المشتركة ذاتها تثير إشكاليّات ولأنّ التشابه بين الأصوات قد لا يكون تامّا مما يحتّم مقارنة البدائل الصوتيّة ومواقع توزيع الفونيمات وتجمّعها مع ما ينجرّ عن ذلك من تباين بين لغة وأخرى.

ولا تخلو المقارنة التركيبيّة من تعقيدات لأنّها متداخلة ومتنوّعة بما أنّها تنظر في مسائل الشكل والمعنى والتوزيع ونظم العناصر والمطابقة، فالصفة مثلا تتقدّم على الموصوف في لغة وتتأخّر عنه في لغة أخرى ويظلّ الفعل مفردا في الجملة الفعليّة العربيّة سواء كان الفاعل مفردا أو

مثنّى أو جمعا. أمّا المقارنة الدلاليّة فتخرج عـن النظـام النحـويّ لتـرتبط بثقافة الشعوب ونظـرتهم إلى الحيـاة ونمـط عيشـهم ممـا يسـبّب اتسّـاع مدلول المفردة في لغة وضيّقة في لغة أخرى، و يكسبها في لغة ما صورا مجازيّة تغاير ما تكتسبه في لغة أخرى. وأفادت كلّ هذه المقارنات تعليم اللغة الذي اكتسب بفضل التحليل التقابليّ منـهجا علميّـا دقيقـا لتـأليف المادّة التعليميّـة والتركيـز علـى أوجـه الاخـتلاف في التـدريس ليـدرك الدارس نظام اللغة الأجنبيّة المخالف للغة الأمّ.

واعتمـدت المقارنـات الصـوتيّة والتركيبيّـة والدلاليّـة علـى الأسـس اللسانيّة ولا سيّما مفهوم النظام. وكشف التحليل التقابليّ عن تميّـز نظـام لغة عن لغة أخرى. وهذا مـا دفـع اللسـانيّين أمثـال "لادو" و"فرايـز" إلى مقارنة اللغات للاستفادة منها في التـدريس.ورغم مـا أحرزتـه دراسـات التقابل اللغويّ مـن نجـاح في العقـدين الخـامس والسـادس مـن القـرن العشرين فإنّها لم تخل من المآخـذ فقـد شـكّك "لانـس، وبسّـي"[١] في جدوى دراسات التقابل اللغويّ واعتبرا أنّ بعض الأخطـاء تحـدث دون أن تتنبّأ بوقوعها الدراسات التقابليّـة. ولعلّهـا تفسّـر بنزعـة الـدارس إلى تعميم بعض القواعد، أو برفض الحـالات اللغويّـة الشـاذّة. وقـد تفسّـر كذلك بخصائص اكتساب اللغة، ثمّ إنّ بعض الأخطاء لا تحـدث رغـم افتراض التحليل التقابليّ حدوثها. وتعدّ نتائج التحليل التقابليّ، في هذه الحالة، افتراضيّة، فليس من الحتمـيّ أن تعتـرض الـدارس صـعوبة في

(1) Besse, H. Porquier R. (1984) Grammaires et didactiques des langues. Credif et Hatier p : 205

تعلّم كلّ أوجه الاختلاف بين اللغة الهدف واللغة الأمّ. فقد يحدث العكس تماما، إذ قد لا يمثّل الاختلاف بين الأنظمة اللغويّة أيّة إشكاليّة، وقد يرسخ في الذهن على عكس التشابه الجزئي الذي قد يعسر إدراكه.

و قويت الشكوك اليوم في جدوى التقابل اللغويّ لأنّه يعتمد على مسلّمات ليست مصيبة دائما مثل اعتباره أنّ أوجه الاختلاف بين اللغات يفضي إلى صعوبات في التعلّم، وتؤدّي حتما إلى ارتكاب الأخطاء. ويفترض التحليل التقابليّ إذن، أنّ الدارس يرتكب خطأ لغويّا بمجرّد التعرّض إلى أوجه التغاير. وقد يكذّب الواقع مثل هذا التصوّر لأنّ المتعلّم الأجنبيّ يسعى دوما إلى التخلّص من لغته الأمّ، ويفهم اللغة الهدف على حقيقتها، ثم لنفترض أنّ المتعلّم الأجنبيّ وقع في الخطإ فالمهمّ ليس ارتكاب الخطإ فحسب وإنّما البحث عن الأخطاء المتكرّرة. فقد تمثّل بعض الأخطاء ظاهرة وقتيّة سرعان ما تزول بمجرّد تعمّق المتعلّم في دراسة اللغة الهدف، وتصحيحه لقياساته، وللأنظمة التي هيكل بها اللغة المدروسة .

و توجد مثلاً إشكاليّة تفسير الخطإ. فهل يعلّل دائما باختلاف اللغة الهدف عن اللغة الأمّ أم إنّه قد يمثّل مرحلة من مراحل اكتساب اللغة؟

و ربّما يثير تحديد الخطإ مشكلات أخرى عديدة، فالأخطاء الصوتيّة تبدو هيّنة الضبط نسبيّا أمّا تحديد الأخطاء التركيبيّة والدلاليّة فهي عسيرة التحليل وكثيرة التشعّب، ويعسر في بعض الحالات إدراكها، لأنّنا لا نعرف على وجه التحديد مقاصد المتكلّم. فقد ترد الجملة معبّرة عن معنى دلاليّ يختلف عمّا قصده المتعلّم الأجنبيّ. إذن هل تقتصر على التحليل التقابليّ للأصوات وتهمل التراكيب والدلالة؟

وتثار مشكلات حول المنهج اللسانيّ الـذي تبنّـاه التحليـل التقـابليّ، فقد يعاب على الدراسات التقابليّـة انـدراجها في الإطـار البنيـويّ الـذي يركزّ على تحليل جوهر اللغة في حين أنّ العمليّة التعليميّة تهتمّ بظـروف القول ومكوّناته، والعوامل المؤثّرة في إنتاج الخطاب وفي صياغة أشكاله كما تراعي حاجات الدارس الأجـنبيّ في تـأليف المـادّة التعليميّـة، فـلا يقتصر على المقارنة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف لإعداد المادّة التعليميّـة وإيجاد منهج للتدرّج بل يهتمّ بقضايا استعمال اللغة بـدل أن يركّـز علـى التراكيب المجرّدة ويفكّر في عدم الوقوع في الخطإ فحسب .

ونتساءل عن جدوى الدراسات التقابليّة لأغلب معاهد اللغة العربيّـة، فقد تضمّ الفصول فعليّا طلاّبا متعدّدي الجنسيّات. فهل تجدي الدراسات التقابليّة نفعا لمثل هؤلاء الطلاّب؟ ونحن نعجز عمليّا عـن تطبيـق نتـائج تحليل تقابليّ للغة من اللغات لتعدّد اللغات الأمّ في الفصل الواحد. لكن قد نقتصر على الاختلافات المشتركة بين اللغات الأمّ واللغة الهدف. ولنا أن نفكّر أيضا في جدوى التحليل التقـابليّ عنـدما نـدرّس العربيّـة لغـير الناطقين بها في معاهد بأندونيسيا ونيجيريا والباكستان وماليزيا واليابـان. فالتحليل التقابليّ بين العربيّة والهاوسـا يفيـد دارسـي العربيّـة في بلـدان أفريقيـة كـثيرة. والمقارنـة التقابليّـة بـين العربيّـة والأردو تهـمّ مسـلمي الباكستان وبنقلاديش اللذين يبلغ عدد السكان بهما عشرات الملايين.

ورغم هذه المآخذ تظلّ المقارنات اللغويّة مفيدة لتعليم اللغات الـذي يتوسّل بالمنهج العلميّ الدقيق، وتمدّه بأوجه الاختلاف التي يركّز عليها جهوده. ولا تقضي المآخذ علـى دراسـات التقابـل اللغـويّ إنّمـا تـدفع الباحثين إلى التفكير في زمن إجراء التقابل اللغويّ إذ يبدو من المفيـد أن يسبق التحليل التقابليّ زمن التدريس وزمن تأليف الكتب الدراسـيّة كمـا يجرى مرّة ثانية بعد فترة دراسيّة قصيرة لمعرفة مشاكل المبتدئين، وبعـد

فترة أطول للتعرّف على مشاكل الدارسين المتقدّمين. ونستطيع في ضوء دراسات التحليل التقابليّ مرّات عديدة وفي فترات متباعدة أن نكتشف صعوبات الدارسين وأوجه التداخل اللغويّ الحقيقيّة لا الافتراضيّة التي يحقّ للأبحاث التقابليّة أن تركّز عليها وتتعمّق في فهمها.

ولعلّ" فرايز" محقّ في الإلحاح على جدوى التحليل التقابليّ، فقد أكّد أنّ أكثر الموادّ فاعليّة هي تلك التي تعدّ بناء على وصف علميّ للّغة المراد تعلّمها مع وصف مُواز له في اللغة الأصليّة للدارس(١).

ولم يشمل توظيف التحليل التقابليّ الكتب العربيّة لغير الناطقين بها إلاّ بصورة جزئيّة، رغم إنجاز أبحاث نظريّة في التحليل التقابليّ بين العربيّة والأرديّة(٢) والسواحليّة والهوسا(٣) واليوريا(٤) والمالطيّة(٥) وبعض اللغات الإفريقيّة والآسيويّة(٦)، ويضيق المجال هنا لتعدادها غير

(١) محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين (١٩٨١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، الرياض، جامعة الملك سعود، (ص ١٨).

(٢) حسين علي محفوظ (١٩٧٧) أثر اللغة العربية في اللغة الأردية، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، عدد ٢١- المجلد الأول (ص ١٢٩ -١٦٥).

(٣) داود سلّوم (١٩٧٦) الألفاظ المستعارة من العربية في اللغة السواحلية في مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد العدد (١٩، ص ٢١٩-٢٩٢).

(٤) داود سلوم (١٩٧٨) الألفاظ العربية المستعارة من لغة الهوسا مجلة كلية الآداب جامعة بغداد عدد ٢٣ (ص ٣٧٧-٤٤٢).

(٥) داود سلّوم (١٩٧٦) الألفاظ المستعارة من العربية في لغة اليوربا في مجلة كلية الآداب جامعة بغداد العدد العشرون (ص ٧-٢٥).

(٦) أحمد طلعت سليمان (١٤١٠) اللغة المالطية وأصولها العربية – دراسة مقارنة- الرياض- عمادة شؤون المكتبات (٣٠٦ ص)

أنّنا أثبتنا ٨٦ دراسة تقابليّة في الملحق الخاصّ بالفصل الثالث عساها تساعد على تأليف الموادّ التعليميّة بطرق أكثر علميّة.

إلا أنّ هذه الأبحاث التقابليّة ركّزت على المقارنات الصوتيّة أو التركيبيّة أو الدلاليّة. ولم تحاول في معظمها الجمع بين هذه المستويات لاستخلاص بعض النتائج العامّة.

ولعلّ منهج الدراسات التقابليّة العربيّة في حاجة إلى تجديد. وقد اقترح البحث تبنّي نظريّة التكافؤ لتجديد روح التحليل التقابليّ بما أنّها تجمع بين التحليلين التركيبيّ والدلاليّ، وستدرس عدد متعلّقات الفعل ونوعيّتها. وتساعد متعلّم اللغة الأجنبيّ على التمييز بين العناصر المكمّلة والمتعلّقات الاختياريّة.

والطريف في نظريّة التعلّق أنّها تكشف عن أهمّ التراكيب في لغة من اللغات، وتسهم مثل هذه النتيجة في اقتراح معيار لتدرّج الموادّ التعلميّة حسب عدد متعلّقات الفعل ونوعيّتها مثلما حلّل في متن هذا الفصل.

الفصل الرابع:

تحليل الأخطاء

اهتمّت الأبحاث اللسانيّة في الستّينات بتحليل الأخطاء لتدعيم أبحاث التحليل التقابليّ. وقد تبينّا في الفصل السابق أنّ التقابل اللغويّ ينطلق من المقارنة بين لغتين، ويتنبّأ باحتمال الوقوع في خطإ أو بصعوبة التعلّم. أمّا تحليل الأخطاء فينطلق من واقع العمليّة التعليميّة بما أنّه يدرس مدوّنة الأخطاء ليستنبط منها مشكلات تعليم اللغات، وليكتشف دوافع هذه الأخطاء.

ينحصر دور المنهج التقابليّ إذن في الافتراض، أمّا تحليل الأخطاء فيعتمد على الواقع، أي على أخطاء فعليّة حدثت. ولا يعوّض تحليل الأخطاء منهج التقابل اللغويّ لاختلاف الأهداف. فمنهج التقابل اللغويّ يسبق العمليّة التعليميّة. ويقارن بين اللغة الأمّ واللغة الهدف ليستنبط أوجه التماثل والاختلاف التي تستغلّ في تأليف الموادّ التعليميّة. أمّا تحليل الأخطاء فيتولّى إنتاج الدارس في المرحلتين الكتابيّة والشفويّة، ويحلّله، ولعلّه يتعرّف على حالات التداخل اللغويّ، ونزعة الدارس إلى التعميم، والتطبيق الناقص لقاعدة نحويّة. وقد يكتشف من هذه الأخطاء نظام اكتساب لغة أجنبيّة، ومراحل تعلّمها. ويعتمد تحليل الأخطاء على نتائج التحليل التقابليّ في تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها. وارتبط تحليل الأخطاء باللسانيّات البنيويّة أساسا لأنّ الاتّجاه البنيويّ يحرص في تحليلاته على صحّة الأداء اللغويّ، وعلى كشف نظام اللغة. وانعكس هذا المنظور اللسانيّ على منهج تحليل الأخطاء ممّا جعله يهتّم بالجوانب الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. واهتمّت بعض أبحاثه بوضع تصوّر نظريّ يحدّد الأخطاء ويفسّرها ويعلّلها. وعمدت أبحاث أخرى إلى التطبيق وانطلقت من عينّات شملت أخطاء الدارسين الكتابيّة أو التحريرية وصنّفتها وفسّرت سبب وقوعها.

وتقيّد تحليل الأخطاء بنيويّا بجوهر اللغة وسلامتها. واقتصر على المادّة التعليميّة دون ربطها بالباثّ والمتقبّل. ولعلّ الوقت قد حان لننظر إلى الخطإ نظرة ديناميّة، ونفهمه لغويّا ونفسيّا واجتماعيّا. وهذا ما حاولت أن تطبّقه الأبحاث التواصليّة. فقد ربطت بين الخطإ والمتقبّل. فبعض الأخطاء على كثرتها، لا تحول دون إفادة المعنى. وتمنع أخطاء أخرى، على قلّتها، التواصل، وتحول دون إفادة المعنى. وسنحاول، في هذا الفصل، أن نجمع بين المنهجين البنيويّ والتواصليّ في تحليل الأخطاء وأن نمزج بين التنظير والتطبيق حرصا على الشمول ولإبراز مدى تطبيق الأبحاث اللسانيّة على اللغة العربيّة.

ويُستفاد من تحليل الأخطاء في صياغة الموادّ التعليميّة للأجانب وذلك بإدراك مواطن الصعوبات ليعيها المدرّس ويستغلّها في عمله. فيركّز على المسائل التي تثير إشكاليّات للمتعلّم ولا يلحّ على ما لا يطرح إشكالا.

وقد تثير الاستفادة من تحليل الأخطاء إشكاليّات دقيقة ومحيّرة. فكيف نتعامّل مع الأخطاء؟ ولعلّ الإشكال الأساسيّ يكمن في تحديد جدوى الأخطاء. فهل نعدّه عاملا من العوامل المساعدة على صياغة المادّة التعليميّة أم نعتمد عليه اعتمادا كلّيا ونتناسى دور التحليل التقابليّ وفوائد القوائم اللغويّة التي اقترحت منهجا لصياغة الموادّ التعليميّة.

سنسعى، في هذا الفصل، إلى تحليل هذه الإشكاليّات المطروحة ونحدّد منهجا لتحليل الأخطاء ونبرز مدى الاستفادة منها في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها.

١ تحديد مفهوم الخطإ

أوضح كوردر (Corder)[(١)] أنواعا ثلاثة من الأخطاء هي زلّة اللسان (lapsus) والأغلاط (les erreurs) واللحن[(٢)].

١-١ زلّة اللسان

هي الأخطاء الناتجة عن تردّد المتكلّم وعدم انتباهه كأن يصدر عن عربيّ يتمتّع بكلّ مداركه العقليّة "عبد الكريم تلميذة" ولو صدرت مثل هذه الجملة عن أجنبيّ لا عتبرنا ذلك خطأ وجهلا بالقاعدة.

١-٢ الغلطة

تنتج عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف كأن يقول المتعلّم الأجنبيّ "زوجتي عندها اجتماع" والحال أنّ لها لقاء أو احتفالا، أو أن يستعمل دارس عربيّ Bulle الألمانيّة بمعنى شرطيّ في حين أنّ هذه الكلمة تدلّ على الثور وتطلق على الشرطة عندما يداهمون مظاهرة مثلهم مثل الثيران التي تداهم الناس في مصارعة الثيران في إسبانيا. ويكمن الغلط في استعمال هذه المفردات في مواقف دراسيّة ولا سيّما في تعبير كتابيّ، والحال أنّها تستعمل استعمالا شعبيّا.

١-٣ اللحن

ينتج عن مخالفة المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة عدّة مرّات إلى حدّ لا يعدّ مجرّد زلّة لسان و مثال ذلك أن يوافق الدارس بين الصفة

(١) محمود اسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٨٩١) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء – الرياض ط. عمادة شؤون المكتبات، (ص ١٤٣).

(٢) ترجمة لـ lapsus

والموصوف من حيث العدد فيقول مثلا "النجوم السيارات" والحال أنّه يجب أن يقول "النجوم السيّارة" أو أن يعرّف المضاف قياسا على لغته فيقول "المكتب المدير" (على نسق ما يقال في الفرنسيّة le bureau du directeur) بدلا من مكتب المدير. ويطابق أحيانا الدارس بين الفعل والفاعل من حيث العدد عندما يتقّدم الفعل الفاعل فيقول (يعملون التلاميذ) و(يعملن التلميذات). فلا يدرك الطالب الأجنبيّ الفارق بين (يعملون التلاميذ) و(التلاميذ يعملون) على نسق ما يستعمل في الانجليزيّة والفرنسيّة.

و تؤثّر المادّة التعليميّة على نسبة حدوث الأخطاء وعلى نوعها، فالتعبير الحرّ يمنح الدارس فرصة تجنّب الأخطاء لأنّه يكتب ما هو متأكّد من صحّته، أمّا الاختيار الموجّه أو إعادة صياغة نصّ أو الإجابة عن أسئلة محدّدة فيفرض على الطالب أنواعا من الإجابات التي قد يخطئ فيها. وندرك أخطاء الدارس التعبيريّة لأنّنا إمّا نسمعها أو نقرؤها في كتاباته لكن تخفى علينا أخطاء الفهم، لهذا قد نعمد إلى نوع من الأسئلة تعكس مدى فهم الدارس مثل اكتب(صحيح) أو (خطأ) أمام الجمل المتعلّقة بنصّ ما. ونميّز في تحديد الأخطاء بين الشفويّ والمكتوب.

و يراعى في تحليل الأخطاء أيضا مدى تواترها وطريقة جمع العيّنات، وظروف إنتاج الكلام وطريقة حدوث الأخطاء سواء وقعت بصورة عفويّة أو في ظروف تربويّة مقّيدة.

٢ منهج تحليل الأخطاء

يتمّ تحليل الأخطاء حسب مراحل ثلاث وهي التعرّف والوصف والتفسير.

٢-١ التعرّف على الخطإ

تحلّل الأخطاء بالتعرّف عليها طبق المعايير التالية:

أ- نظام اللغة الأجنبيّة.

ب- مدى الإلمام باللغة المتعلّمة.

ج- ج- ما استوعبه المتعلّم من القواعد النحويّة من مرحلة معيّنة وحسب تطوّره.

تكتشف أخطاء الدارس عندما يخالف نظام اللغة في ما يقوله أو ما يكتبه، لكنّه قد يلحن أيضا حتّى وإن ساق جملة حسنة الصياغة. ووجه الخطإ في هذه الحالة أنّه لم يعبّر عن قصده.

لهذا لا يقتصر في تجميع الأخطاء على ما ظهر منها، إنما يتتبّع المدرّس خاصّة مدى ملاءمة إجابات الدارس للمقام. فإذا تبيّن صحّة الأداء في الإجابة مع عدم مطابقتها للظرف سجل الخطإ، وإن لم يتأكّد من زعمه يطرح استفسارات على الدارس ليتأكّد من حدوث الخطإ.

ويتبّع هذا المنهج في تحديد الأخطاء الدلاليّة وأخطاء الفهم. فقد يقول الدارس في محادثة شفويّة مثلا (أشتريها). وتبدو هذه الجملة سليمة من حيث الأداء اللغويّ، لكنّ خطأها سرعان ما سيظهر إذا تبينّا أنّ الضمير(ها) يعود على (زوجتي) حيث كان على الدارس أن يقول (أشتري لها) بدلا من (أشتريها).

٢-٢ وصف الخطإ

يرتبط وصف الخطإ بالمنهج المتّبع في تحليل الأخطاء. فالمذهب البنيويّ يركّز على سلامة اللغة، ويتتبّع مدى ابتعاد المتعلّم الأجنبيّ عن اللغة الهدف. كما يصنّف الأخطاء إلى صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة. أمّا

الاتجاه التواصليّ فلا يركّز على بنية اللغة. وينظر إلى الخطإ نظرة مختلفة أساسها مدى تحقّق الإبلاغ. فقد يخطئ المتعلّم أحيانا أخطاء عديدة لكنّها لا تمنع المخاطب من أن يفهم المعنى ممّا يجعل المحلّل يرى أنّ تلك الأخطاء نتيجة لعدم الإلمام الكافي من المتعلّم بنظام اللغة الهدف. وفي المقابل فقد يحدث أن يقع المتعلّم في خطإ واحد يؤدّي إلى تعطّل كامل لوظيفة الإبلاغ، ممّا يؤكّد خطورة ذلك الخطإ وضرورة العمل على معالجته.

٢-٣ تفسير الخطإ

في هذه المرحلة، يبحث المحلّل عن أسباب الخطإ وكيفيّة وقوعه وكذلك عن أسباب رسوخ بعض الأخطاء. وتعود تلك الأخطاء عادة إلى اختلاف النظام اللغويّ للّغة الأمّ واللغة الهدف، وكذلك إلى عوامل أخرى منها المبالغة في التعميم أو التطبيق الناقص للقواعد وهو ما سيفصّل القول فيه في الفقرات التالية اعتمادا على مدوّنة الأخطاء.

حاولت المدوّنة أن تشمل عيّنات لدارسين من الذكور والإناث ومن المبتدئين (تلقّوا خمسين ساعة من الدراسة) ومن المتقدّمين (درسوا في حدود ٣٠٠ ساعة) ومن أعمال مختلفة درسوا حسب الطريقة السمعيّة الشفويّة وطريقة سمعيّة بصريّة تسمّى "مرحبا" وهي طريقة بالتلفاز مكوّنة من شريط الحوارات وثان للقواعد النحويّة وثالث لتعلّم الكتابة. ودرس هؤلاء الطلاب اللغة العربيّة وهم يقيمون في بلد عربيّ (المملكة العربيّة السعودية) ويحتكّون بأهلها نسبيّا.

وعمدت المدوّنة إلى تحليل أخطاء مهارات الاستماع والمقروء والتعبير، ولا يدّعي هذا التحليل الاستقصاء إلاّ أنّه وقف على الأخطاء

الأساسيّة للأصوات والتراكيب والدلالة وقد بلغ المجموع الكلّي للأخطاء ٩١٨ خطإ توزّعت على النحو التالي:

الصوامت ٣٨٤

الأخطاء الصوتيّة ٥٠٤ وشملت ← الصوامت ٣٨٤ / الصوائت ١٤٤

الأخطاء التركيبيّة ١٢٠

الأخطاء الدلاليّة ٩٠

الأخطاء الإملائية ٢٠٤

وإن كانت هذه المدوّنة محدودة فإنّها تعكس أهميّة الأخطاء الصوتيّة ممّا يدعو تعليم اللغات إلى الاهتمام بها في التدريس وفي تأليف الموادّ التعليميّة.

ويشار أيضا إلى الصعوبة النطقيّة من تجمّعات الفونيمات العربيّة مثل بحر وشخص وأكل فقد يضيف الدارس الأجنبيّ كسرة خفيفة لإمكانية النطق.و تفسّر هذه الأخطاء سواء باختلاف النظام اللغويّ للمستويات الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة أو بنزعة إلى المجهود الأدنى وتعميم القاعدة.

اختلاف النظام اللغويّ

يؤدّي اختلاف نظام اللغة الأمّ عن نظام اللغة الهدف إلى حدوث أخطاء صوتيّة وتركيبية ودلاليّة.

٢-٤ الأخطاء الصوتيّة

تمّ تحليل مدوّنة الأخطاء لطلاّب مبتدئين ومتقدّمين في دراسة العربيّة، ينتمون إلى جنسيّات متعدّدة. وشمل التحليل موادّ تعليميّة متنوّعة هي التعبيران الكتابيّ والشفويّ وفهم المسموع وفهم المقروء.

وكشف التحليل عن حدوث أخطاء صوتيّة تعود إلى اختلاف النظام الصوتيّ العربيّ عن بقيّة اللغات الأخرى. وقد عرضت نتائج تحليل الأخطاء في جدول يعدّد مخارج الأصوات والصوت أو الأصوات المحوّل إليها، ويسوق مثالا واحدا عن كلّ خطإ بينما ضبطت أمثلة أخرى في جداول ألحقت بالفصل الرابع. وقد تمّ الحرص على الاستشهاد بأمثلة متعدّدة للاقتناع بحدوث الخطإ، ومعرفة مواقعه (في أوّل الكلمة، أو في وسطها، أو في آخرها). وتفيد تلك الأمثلة أيضا في تتبّع المساق الصوتيّ الذي يرد ضمنه الخطإ. ورتّبت الأصوات حسب مخارجها من الحلق إلى الشفتين وذلك طبقا للصعوبات التي يواجهها الدارسون إذ لوحظ بأنّ جلّ الأخطاء قد انحصرت في الأصوات الحلقيّة واللهويّة.

ويُلاحظ أنّ الأخطاء المثبتة في الجدول والمدوّنة تشمل الصوامت والصوائت على حدّ سواء.

١- الصوامت

المخرج		الصوت المحوّل	الصوت أو الأصوات المحوّل إليها	المثال	
الحلق		/ء/ /ء/ /ء/	لا تسمع /هـ/ /ي/	تخُذُ متهسفين ما عيلتي	تأُخذ« تَخُذُ متأسفين مع عائلتي
		/هـ/	لا تسمع	شر	شهر
		/ع/	لا تسمع	تستمل	تستعمل

		/ع/ /ع/ /ع/ /ع/ /ع/	/ء/ /أ/ /ح/ /هـ/ /و)	أزز منذ أربا طمح هامّ في الوطلة	عزيزي منذ أربع طمع عامّ في العطلة
		/ح/ /ح/ «	لا تسمع /هـ/	تفه الهج	تفاح الحج
اللهـــاة		/ق/ /ق/	« /ك/ « /خ/	برتكل الخميز الخادم	برتقال الخميس القادم
		/خ/	« /غ/	أغابر	أخابر
		/ص/	« /س	قبل السيف	قبل الصيف
		/س/	« /ز/	الخميز	الخميس
		/ر/ /ر/	- لا تسمع « -/ غ)	بقية غام	برقية رام
		/ط/	« /ت/	أنا تيّب	أنا طيّب
		/ض/	« /د/	عد الأدحى	عيد الأضحى
		/ذ/ /ذ/«/د/	« /ز/	طعم لزيز هذا	طعم لذيذ هذا

		/ث/	«/ت	تاني	ثاني
		/ث/	«/س/	سمني	ثمانية

يُلاحظ من الجدول أنّ التغييرات الصوتيّة لحقت أصوات الحلق (/ع/-/ء-/ ه/-ح/) واللهاة (/ خ/-/ق/) والأصوات المفخّمة (/ص/ -/ ض/ -/ ط/) وهذه الأصوات تمثّل معظم الأصوات المبدلة وبها تتميز العربيّة عن معظم اللغات. وأمّا الأصوات الأربعة المتبقيّة من قائمة الجدول (وهي الراء والثاء والذال والسين) فهي متفاوتة الصعوبة حسب جنسيّة الدارس. فالفرنسيّ مثلا يجد صعوبة في نطق الثاء لانعدامها في لغته بينما لا يلاقي فيها الانجليزيّ أيّة صعوبة لوجودها في لغته.

وبما أنّ معظم هذه الأصوات لا توجد في الفرنسيّة أو الانجليزيّة أو معظم اللغات الأخرى فإنّ الدارس لا يسمعها ومن ثمّ لا ينطقها بحكم عادات اللغة الأمّ أو هو لا يميّزها وينحو بها نحو الأصوات القريبة منها في لغته.

وفيما يلي أسباب هذا التقريب أو ما يلحق الأصوات من تغييرات وستحلّل صوتا صوتا تبعا لورودها في الجدول.

٢ -٤ – ١ صوت الهمزة

أ - /ء /-

لا يميّز الدارس[١] في بداية تعلّم العربيّة بين الهمزة وحركة الفتحة لذا لا يستغرب عدم سماعه لها في الأمثلة التالية " تخذ" (الصواب تأخذ).

ب- /ء/-/هـ/

---

(١) الأمريكيّ والفرنسي والانجليزي.

إبدال الهمزة هاء حدث مع طلاّب أمريكيّين وانجليز وهذا لا يستغرب لنطقهم الهاء في بداية الكلمة خلافا للفرنسيّين. ويفسّر هذا الإبدال بنزعة إلى نطق الصوت رخوا بدلا من أن يكون شديدا.

ج-/ء/-/ي/

صوت الياء يمتاز بانفتاح كبير جدّا يقرّبه من الحركات (حيث الانفتاح تامّ) وهذا القلب شائع في اللغة العربيّة والقراءات القرآنية فكلمة عائلة مثلا تلفظ "عايلة" وكذلك عند الطلاب المبتدئين.

٢ – ٤ -٢ صوت الهاء

أ - / هـ/ لا تسمع

الهاء لا تسمع في العربيّة بما أنّها لا تلفظ في اللغة الأمّ (الفرنسيّة)

ب- /هـ/ تلفظ حركة لميل الدارس إلى الانفتاح وهذا أسهل في النطق.

٢ -٤ -٣ صوت العين

/ع / لا تسمع

لا تلازم هذه الظاهرة المبتدئين فحسب بل توجد في أخطاء المتقدّمين[١] مع كلمات جديدة. فلا يخطئون في كلمات شائعة مثل : (مع) و(أعرف) و(عدد) لكنّهم لا يسمعون العين في كلمة "اعتبارا" عندما يستمعون إليها لأوّل مرّة.

ب-/ع/ > / ء/

(١) يحدث هذا الخطأ عند الطلاّب الفرنسيين والامريكيّين والانجليز والكنديين والفنزولايين.

الهمزة صوت حنجريّ "شديد" لا مهموس ولا مجهور. ونطقها متحرّكة بالفتح، ينحو بها نحو الصائت المنفتح(a) ممّا يجعل الطالب[١] ينطقها مباشرة بديلا عن العين المفتوحة.

ج- /ع/ > / ا /

قلبت العين حركة طويلة[٢] لما تتميّز به من انفتاح ولانعدام قيام حاجز في جهاز التصويت عند النطق بها.

د- / ع / > / ح /

تقلب العين حاء وتنحو بذلك نحو صفة الهمس، فالعين تهتزّ الأوتار الصوتيّة عند النطق بها[٣] خلافا للحاء.

هـ - / ع / > / هـ /

تقلب العين هاء[٤] وتنحو بذلك نحو الهمس وإذا كتب الدارس العين همزة فلا يعني ذلك إجادة نطق الهمزة.

و- / ع / > / و /

قلبت واوا لأنّ الواو تمتاز بانفتاح كبير جدّا يقرّبها من الحركات[٥] (حيث الانفتاح تامّ).

٢ – ٤ – ٤ صوت الحاء

---

(١) يحدث هذا الخطأ عند الطلاب الفرنسيين والسنغاليين والامريكيّين والباكستانيين والسرلانكيين والأندونسيين والكامرونيين.

(٢) الهامش نفسه في الصفحة السابقة.

(٣) عند الطلاب الامريكيّين والانجليز والفرنسيين وا لسنغاليين.

(٤) الهامش السابق نفسه.

(٥) عند الطلبة الأفارقة لا سيّما السنغاليين.

أ- / ح /　←

لا يسمع هذا الصوت لانعدامه في اللغة الأمّ.

ب- /ح/ ← -/هـ/

يشترك الصوتان في درجة الانفتاح والصفة ولا يختلفان إلّا في المخرج فالحاء حلقيّ والهاء حنجريّ. ولعلّ الإبدال يفسّر بوجود الهاء في الإنجليزيّة خلافا للحاء وهذا أسهل في النطق على الإنجليز وعلى الفرنسيّين الذين يجيدون الإنجليزيّة.

٢ – ٤ – ٥ صوت القاف

/ق/←/ك/

/ق/ ←/خ/

لا يلاحظ مثل هذا القلب على طلاّب من نسبة محدّدة، فهو شائع لدى طلاّب فرنسيّين وانجليز. ويختلف الصوتان في المخرج فقط. فالقاف لهويّ والكاف طبقيّ، واختلاف المخرج لا يفسّر الإبدال إنّما وجود الكاف في اللغة الأمّ لهؤلاء الطلاّب هو الذي يحلّل هذا التقريب. وقلب القاف خاء يعود إلى نزعة بالقاف نحو الانفتاح فتأتي رخوة شديدة.

٢ – ٤ – ٦ صوت الخاء

/خ / ← / غ /

يشترك الصوتان في درجة الانفتاح ويختلفان في الصفة ويقلب العين مبدئيّا خاء لنزعة الدارس عادة نحو الهمس بدل الجهر لكن العكس حدث هنا، فالخاء قلبت غينا لوجود الغين في اللغة الفرنسيّة.

٢ – ٤ – ٧ الأصوات المفخّمة

أمّا الأصوات المفخّمة /ص/ و/ ط/ و/ض / فقد فقدت جميعها صفة التفخيم لتقلب إلى مقابلاتها المرقّقة. فالطاء تقلب تاء والضاد تقلب دالا مفخّمة، في بعض اللهجات العربيّة. ويعود ترقيق الأصوات المفخّمة إلى اختصاص اللغة العربيّة بها دون غيرها من اللغات إضافة إلى طبيعتها النطقيّة المعقّدة "إذ يضاف إليها شبه مخرج ثان وهو رفع ظهر اللسان إلى أقصى الحنك"[١].

٢ - ٤ – ٨ صوت الراء

/ر/ ← لا يسمع

/ ر/ ← / غ/

صوت الراء لا يسمع خاصّة عند اقترانه بأصوات لهويّة شديدة أو رخوة مثل (برقيّة) و(أرخص) وقد تقلب الراء غينا لدى المتعلّمين من الجنسيّة الفرنسيّة أو ممّن يحسنون الفرنسيّة نتيجة تأثير اللغة الأمّ، فالراء والغين بديلان صوتيّان في اللغة الفرنسيّة.

٢ – ٤ – ٩ إبدال الأصوات

أمّا إبدال الأصوات (ذ - ث-س) فيعود إلى تأثير العاميّة حيث تقلب فيها هذه الأصوات على نحو ما هو مثبت في الجدول. ويلاحظ أنّ نتائج تحليل الأخطاء السابقة تتّفق مع نتائج دراسة الخولي عن التحليل الإحصائيّ لأصوات اللغة العربيّة. فقد تبيّن أنّ /س/ أسهل من/ ص/ وكان تكرار الأوّل ٧١٠ مرّة مقابل ٣٣٩ مرّة للثاني في المدوّنة التي اعتمد عليها كما تبيّن أنّ :

(١) الطيب البكوش (١٩٧٣) التصريف العربي من خلال علم الأصوات الحديث، تونس (ص ٤٢).

- / ك / أسهل من /ق/ وكان تكرار الأوّل ٦٩٤ مـرّة مقابـل ٢٣٦ مرّة للثاني
- /ت/ أسهل من /ط/ وكان تكرار الأوّل ٢٦٤٨ مـرّة مقابـل ٣٦٦ مرّة للثاني.
- /د/ أسهل من /ض/ وكان تكرار الأوّل ١٠٠٧ مرة مقابـل ٢٠٥ للثاني.
- الصوت المهموس أسهل من نظيره المجهـور فالسـين تكـرّر ٧١٠ مرّة مقابل تكرار الزاي ١٣٥"[١].

وتظهر أخطاء الجدول أنّ صـعوبة النطـق والاسـتماع لا ينتجـان عـن صوت في حدّ ذاته إنّما ينشآن في بعـض الحـالات نتيجـة تجمّـع بعـض الأصوات الصعبة مثل تتالي الهمزة والعين في (أعرف) و(أعمل) وتتـالي الهمزة والقاف في "أقول" وتجمع الهمزة والراء والخاء والصـاد في اسـم التفضيل " أرخص". وتحدث بعض الأخطاء نتيجة اسـتماع الـدارس إلى لفظة جديدة اعتمادا على نطق لفظة سبقت دراستها (فصـحراء) يسـمعها الدارس (زهرة) لأنّ الأولى غريبة على سمعه والثانية مألوفة لديه.

ويُلاحظ أنّ نتائج تحليل الأخطاء أكثر واقعيّة ودقّة من التنبّـؤات الـتي يقوم بها منهج التقابل اللغويّ لأنّها لا تعرّف على صـعوبة نطـق حـروف الحلق مثل ما يرى منهج التقابل اللغويّ، إنمّا تعرّف على مـا يُبـدل إليـه الصوت وعلى السياقات الصوتيّة ؛كما تطلع علـى التجمّعـات الصـوتيّة

(١) محمد علي الخولي (١٩٨٤) التحليل الإحصائي لأصوات اللغـة العربيـة مجلّـة معهـد اللغـة العربية (جامعة أمّ القرى بمكّة المكرّمة) العدد الثاني، (ص ٤٩-٩٢).

وما تحدثه من صعوبات أحيانا وهو ما لا يجزم به منهج التقابل اللغويّ الذي تظلّ نتائجه رهينة التخمين والافتراض. أمّا تحليل الأخطاء فيستند إلى واقع العمليّة التعليميّة وما أفرزته من صعوبات.

وفي ضوء نتائج تحليل الأخطاء يكتسب تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بها طابعا علميّا، ويبتعد بدوره عن تخمينات المؤلّفين واجتهاداتهم، كما يمكّن تحليل الأخطاء من إدراك المشكلات التي يواجهها الدارس لمراعاتها عند إعداد المادّة التعليميّة.

ويفيدنا هذا التحليل في إعداد الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة كأن نؤجّل إلى مرحلة متقدّمة تدريس الأصوات المنعدمة في اللغة الأمّ (مثل الأصوات المفخّمة) أو نقلّل منها على الأقلّ. غير أنّ الملاحظ أنّ هذا التأجيل غير ممكن دائما فنحن لا نستطيع مثلا الاستغناء عن الأصوات الحلقيّة في الدروس الأولى إذ إنّنا نلجأ إلى استخدام عبارات التحيّة مثل : السلام عليكم ومرحبا وأهلا وسهلا وفرصة سعيدة وكلّها عبارات تضمّ أصواتا حلقيّة. ورغم هذا الإشكال فإنّ مؤلّفي الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة يستثمرون نتائج تحليل الأخطاء سواء بالتقليل نسبيّا من الأصوات الصعبة أو بالتركيز عليها بعد ذلك في حصص المختبر ومادّة فهم المسموع. كما يحسّس تفسير الأخطاء المدرّس بطبيعة الصعوبات التي تعترضه وتجعله متفهّما لها ومتقبلا وقوع الدارس فيها.

٢ – ٤ – ١٠ الصوائت

شملت الأخطاء الصوتيّة الحركات وتمثّلت خاصّة في نطق الحركة الطويلة قصيرة علما بأنّ "المقابلة بين الحركات القصيرة والطويلة في الكلمات العربيّة هامّة جدّا من حيث الإيقاع والموسيقى مع الملاحظة أنّ الحركة الطويلة تعادل من حيث المدى حركتين قصيرتين وهذه المقابلة

تمييزيّة أي أنّها كافية وحدها لتمييز معنى كلمتين مثل كتب/كاتب. وتنطق الفتحة الطويلة قصيرة مثل (هنك) بدل (هناك) أو (برتكل) بدل (برتقال). وتستمرّ هذه الظاهرة مع الطالب المتقدّم رغم فهمه مبدئيّا نظام الحركات في العربيّة، فهو يخطيء في الكلمات المتعلّمة حديثا مثل (أعتبر) بدل (اعتبار) وبلد وسع بدل (بلد واسع) و(المستشف) بدل (المستشفى). وقبل بدل قابل. ويتبيّن أنّ هذا الدارس[1] المتقدّم نسبيّا يخطيء في الفتحة الطويلة سواء في وسط الكلمة أو في نهايتها. وشملت أخطاء الحركات الكسرة والضمّة والكسرة الطويلة التي تلفظ قصيرة مثل ما يوضّحه المثال التالي: (خمسن) بدل (خمسين) و(أزز) بدل (عزيزي) كما تلفظ الضمّة الطويلة قصيرة مثل ما يوضّحه المثالان التاليان: (أسبُعين) بدل (أسبوعين). و(لا يعرفنهم) بدل (لا يعرفونهم).

ولعلّ ما يفسّر تشبّث الدارسين بالحركات القصيرة بدل الطويلة ولمدّة أطول سهولتها النسبيّة، فالصائت القصير يتطلّب وقتا أقصر وجهدا أقلّ في النطق وهذا ما دلّ عليه إحصاء الخولي لأصوات اللغة العربيّة إذ تبيّن أنّ تكرار الصوائت القصيرة ١٥٠٩٦ مقابل ٤١٤٩[2] للطويلة أي بنسبة $\frac{1}{4}$ تقريبا. فكان الأسهل هو الأشيع. وتعكس جداول أخطاء الحركات تواتر قلب الفتحة الطويلة إلى فتحة قصيرة مقارنة بقلب الضّمة الممدودة إلى ضمّة قصيرة والكسرة الطويلة إلى كسرة قصيرة، غير أنّ تواتر الفتحة الطويلة يتّصل بطبيعة اللغة العربيّة أساسا ولا علاقة

(١) الدارس من بين الجنسيات الفرنسيّة والامريكيّة وا لسنغاليّة والباكستانيّة والسرلانكيّة والأندونيسيةّ والكامرونيّة.

(٢) محمد علي الخولي (١٩٨٤) التحليل الإحصائي لأصوات اللغة العربية مجلّة معهد اللغة العربية (جامعة أمّ القرى بمكّة المكرّمة) العدد الثاني، (ص ٤٩-٩٢).

له بنوعيّة الأخطاء فالفتحة وسطيّة[١] منفتحة ومنفرجة وميزتا الوسطيّة والانفراج أنّهما تجعلانها سهلة النطق ومن ثمّ كثيرة الشيوع خلافا لخاصيّة الضمّة أو الكسرة، فالضمّة خلفيّة ومدوّرة ممّا يجعل نطقها أثقل من نطق الحركتين الأخريين ولا سيّما الفتحة التي هي أخفّها[٢].

ويوجد خلط بين الصوائت الطويلة نفسها ، ويحدث هذا خاصّة بين الكلمات الشائعة مثل طريق وطارق وبريد وبارد وثمين وثامن، ويرتبط الخلط بمدى معرفة الكلمات وأسبقيّة استيعابها ولا تتّصل - فيما يبدو- بنزعة نحو الفتحة الطويلة أكثر من الكسرة الطويلة فبارد مثلا أشيع من بريد وأكثر منها تداولا في التخاطب وهذا ما قد يبرّر قلب بريد إلى بارد.

وقد أشرنا إلى انعدام الصوائت الطويلة في بعض اللغات وما تحدثه من تداخل سواء مع الصوائت القصيرة أو في ما بينها لكن تمييز الدارس الأجنبيّ بين الصوائت الطويلة والقصيرة متفاوت نظرا لطبيعة اللغة الأمّ؛ فيُلاحظ مثلا أنّ الطلبة الصينيين يدركون مدى اختلاف الصوائت الطويلة والقصيرة بسرعة مقارنة ببعض الجنسيّات الأوروبيّة والسرّ في ذلك كون اللغة الصينيّة تضمّ أربع طبقات نغميّة لهذا لا يستغرب الدارس الصينيّ التفاوت في مدى الصوائت الطويلة والقصيرة ويجيدها في فترة قصيرة نسبيّا نظرا لاتّساع مجالات النطق لديه في اللغة الصينيّة ولا يستغرب

---

(١) ليست وسطيّة بالضبط فلو قسّمنا الفم قسمين: أمامي وخلفي لكانت الفتحة مع الضمّة في الخلف مثلما يوضّحه الرسم التالي:

الضمّة الفتحة الكسرة

الحلق ــــــ + ــــــ + ــــــــــــــ + الشفتان.

(٢) المرجع السابق.

الدارس الألمانيّ الحركة الطويلة لوجودها في لغته مثلما يظهر ذلك في الكلمات التالية:

Lehrer (مدرّس) وLeer (فارغ) وhier (هنا)، كما توجد الحركات الطويلة في الإنجليزيّة مثلما يتجلّى ذلك في الأمثلة التالية:

أ- Ship / Sheep

[i] [i :]

(بمعنى أقدم) [i :] [i] Feet Fit (بمعنى لياقة جيّدة).

ب- Shot Shoot

(بمعنى رمية) [c] [u :] (بمعنى يرمي)

كما نتبيّن الحركات الطويلة في الفرنسيّة في مثل :

ج- L'hêtre شجرة غابيّة (بمعنى رسالة) Lettre

ومن الأخطاء الصوتيّة الهامّة حدوث القلب المكانّي خاصّة لدى المبتدئين، ويعلّل القلب صوتيّا فالتلّفظ ب " أمعل" بدل أعمل يفسّر بالميل نحو سهولة النطق إذ فَصَلت الميم صوتيّ الهمزة والعين اللّذين يقتربان في المخرج فالعين من الحلق والهمزة من الحنجرة ويعسر في النطق التنقّل من مخرج إلى مخرج قريب منه لهذا حدث القلب وأصبح التلّفظ من الحنجرة ثم انتقل إلى الشفتين مع الميم وعاد إلى الحلق مع العين.

وتحدث الظاهرة نفسها في المثال الثاني هو قلب (نصف) إلى (نفص) فالنون أسنانيّة والصاد لثويّة والانتقال من مخرج النون إلى مخرج الصاد المجاور عسير لذلك فُصل المخرجان بالفاء بحثا عن سهولة النطق ،

وبهذا تصبح عمليّة النطق على النحو التالي: أسنانيّة فشفويّة لثويّة. وهـذا أسهل من كونها أسـنانيّة إلى مغارزيّـة فشـفويّة ومـا يـدعّم النزعـة نحـو السهولة قلبها في اللهجة العاميّة والتلفظ بها نفص بدل نصف.

وليست ظاهرة القلب قصرا على تعليم العربيّة لغير الناطقين بهـا فقـد تلاحـظ في تعلّـم التونسـيين الفرنسـيّة مثـل قلـب Déchiffrer (حـلّ الرموز) و Défricher (استصلح أرضا). كما نلاحظ ظاهرة القلب عنـد الأطفال الصغار خاصّة في سنّ الثالثة وهذا ما يدعو إلى اعتبارها ظـاهرة لغويّة تقتـرن باكتسـاب اللغـة وبـتعلّم أصـوات نظـام اللغـة الهـدف في المراحل الأولى من الدراسة.

يلاحظ إذن أنّ الأخطاء الصوتيّة متنوّعة لأنّها لحقت نصف الأصوات العربيّة (وبصورة أدقّ ثلاثة عشر صوتا كمـا وضّـحها جـدول الأخطـاء) واستبدلت بـ ٢١ صوتا. وانحصرت أساسـا في حيّـزي الحلـق والحنـك الرخو الذي يميّز أصوات اللغة العربيّة عن بقيّة اللغـات، وحتّـى عنـدما لحقت حيّز الأسنان المشترك مع الفرنسيّة والإنجليزيّة فإنّها اقتصرت على الأصوات المفخّمة (الصاد - الطاء - الضاد) وهذه أيضا خاصّة بالعربيّـة ولم يظهر الظاء لقلّة وروده في مفردات غير الناطقين بالعربيّـة فيمـا عـدا لفظتي (ظهر وظفر وصـلاة الظهـر) ونـتج الخطـأ بسـبب صـعوبة نطـق التفخيم الذي يفرض رفع ظهر اللسان إلى أقصى الحنك.

وتتلخّص الاتّجاهات العامّة في بعض الأخطـاء النطقيّـة علـى النحـو التـالي حسـب المـتكلّمين بـبعض اللغـات الأجنبيّـة. ونشـير إلى بعـض الظواهر الصوتيّة التي لاحظناها وتمّت ملاحظتها أثناء التدريس وتقتصـر على الفونيمات.

الناطقون باللغة الأرديّة :

- الضاد تلفظ زايا - الصاد تلفظ سينا مقترنة بواو

الناطقون باللغة التركيّة :

- الثاء تلفظ سينا - الخاء تلفظ هاء

- الذال تلفظ زايا - الضاد تلفظ زايا

الناطقون باللغة البنغاليّة :

- القاف تلفظ كافا - الجيم تنطق زايا - السين تنطق شينا

الناطقون بلغة بانبارا (في بوركينا فاسو) :

لا يلفظون الأصوات التالية /ص/-/ط/-/ض/-/ع/-/ غ/- /ث/ -/ ذ/

الناطقون باللغة الصينيّة :

اللام تلفظ راء خلاف اليابانيين الذين يحوّلون الراء لاما. ولا يلفظ الصينيون الأصوات التالية: العين والغين والحاء والأصوات المفخّمة والحركات الطويلة كما تقلب التاء سينا.

الناطقون بالفارسيّة :

الفاء يلفظ غينا وتلفظ الفتحة الطويلة حركة خلفيّة وسطى واسعة.

الناطقون باللغة الكوريّة :

الهمزة والعين والغين والحاء لا تلفظ والقاف يلفظ شفويّا

الناطقون بلغة الملايو (في ماليزيا وأندونيسيا)

الفاء تلفظ P مهموسة.

الناطقون بلغة مدينكو (في ليبيريا ومالي وسيراليون وبركينا فاسو وساحل العاج)

- الشين تلفظ سينا - الصاد تلفظ سينا - العين تلفظ حركة خلفيّة.

لا ينطق الساكن في الأخير فالسحور الكلمة العربيّة تلفظ سوري والفجر ينطق الفجري وتوجد كثير من الكلمات العربيّة في هذه اللغات مثل Ladilo (الأحد) وJmaa (الجمعة) وRaba (الأربعاء) وسباح (الصباح)، كما أنّ التاميلية (تستعمل في سريلانكا) تتضمّن كلمات عربيّة مثل راحت (بمعنى بدون مرض ولا تعب) وأمّة Umma في معنى الأمّ.

الناطقون بالفرنسيّة :

لا يلفظون الحاء والعين والقاف والأصوات المفخّمة والثاء والذال.

الناطقون بالإنجليزيّة :

لا يلفظون العين والحاء والقاف والأصوات المفخّمة.

الناطقون بالألمانيّة :

لا يلفظون العين والحاء والقاف.

الناطقون بالإسبانيّة :

يلفظون القاف كافا والحاء خاء والعين خاء ويرقّقون الأصوات المفخّمة.

يستنتج أنّ أعسر الأصوات نطقا على الأجانب هو صوت الحاء. ويتطلّب وقتا طويلا (في حدود ٣٠٠ ساعة من الدراسة للمبتدئين) للتلّفظ به، أمّا الأصوات المفخّمة (/ص/و/ض/ و/ط/و/ظ)فهي

تطرح إشكالا للأجانب إلا أنّ المسلمين يتمكّنون من التلفّظ بها في فترة قصيرة من الدراسة لأنّ معظمهم درسوا القرآن منذ الصغر. كما أنّ صوت القاف يمثّل صعوبة لأغلب الدارسين إلاّ أنّهم يستطيعون التلفّظ به بعد فترة قصيرة من الدراسة. ويلاحظ بصورة عامّة أنّ الأخطاء تكاد تختلف من لغة إلى أخرى وأنّها تلحق أكثر من نصف الفونيمات العربيّة.

ومن المفيد تحليل الأخطاء الصوتيّة في مختلف المراحل التعليميّة للمبتدئين والمتوسّطين والمتقدّمين ليقوّم استيعاب الدارسين ولمعرفة ما تطرحه الموادّ التعليميّة من مشكلات صوتيّة ولتحديد مراحل تجاوز خطإ من الأخطاء، فالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة يتطلّب عددا من الساعات يقلّ أو يطول. بينما يُتغلّب على الأصوات المفخّمة بعد عدد معيّن من الساعات الدراسيّة، وتخفّ حدّة الأصوات الحلقيّة وتنحصر في عدد معيّن من الأصوات وفي سياقات صوتيّة محدّدة. وتستثمر نتائج تحليل الأخطاء التي يقع إعدادها في فترات زمنيّة متعدّدة في تأليف الموادّ التعليميّة لمختلف المراحل ولا سيّما في صياغة تدريبات مختبر اللغة وبهذه الصورة فلا فائدة في قضاء ساعات طوال في الفصل للتمييز بين أصوات يسهل على الدارس الأجنبيّ التفريق بينها ، ونهمل في المقابل ظواهر صوتيّة مهمّة مثل بعض التجمّعات الصوتيّة أو التمييز بين الحاء والعين مثلا.

ويُلاحظ أيضا أنّ تحليل الأخطاء أكسب تعليم اللغات منهجا علميّا في تأليف الموادّ التعليميّة وفي تحسيس المدرّس بطبيعة الأخطاء ليتفهمّها ولئلاّ يقسو على الدارسين وليحسن معالجة الخطإ، فقد جرت العادة في الطريقة التقليديّة أن يصحّح الخطأ فحسب. أمّا الطريقة البنيويّة فتتجاوز التصويب وتصوغ تدريبات بنيويّة متدرّجة لتذليل الصعوبة

وللتمييز بين الصوتين المشكلين في مختلف المواضع مع الاستعانة بمختبر الصوت إن أمكن.

بقي أن يُلاحظ أنّ منهج تحليل الأخطاء قد لاقى نجاحا في ميدان الدراسة الصوتيّة لسهولة التعرّف على أخطاء النطق وتفسيرها مقارنة بالأخطاء التركيبيّة والدلاليّة. وقد سبقت ملاحظة هذا الأمر نفسه بالنسبة لمنهج التقابل اللغويّ الذي مكّن من التنبّؤ بالأخطاء الصوتيّة. غير أنّ منهج تحليل الأخطاء لم يحقّق نفس النجاح في التعرّف على الأخطاء التركيبيّة والدلاليّة.

٢-٥ الأخطاء التركيبيّة

لحقت الأخطاء بنية الجملة في حالات قليلة ولعلّ ذلك يفسّر بطبيعة الاختبارات المحلّلة. فإذا كانت الأسئلة موجّهة في معظمها فإنّ الدارس يعمد في أغلب الحالات إلى استعمال صيغة السؤال أو يلجأ إلى إجابات سهلة وجمل بسيطة تجنّبا للتعقيد والخطإ. لذا انحصرت معظم الأخطاء في بعض عناصر الجملة مثل المطابقة بين الصفة والموصوف أو اسم الموصول وصلته أو استعمال حروف الجرّ والتعدية واللزوم وتتالي الأفعال. والخطأ في مثل هذه المسائل اللغويّة لا يعوق الفهم ولا يمنع الاتّصال إنّما يعكس مدى معرفة الدارس اللغة لأنّه يُلاحظ[١] أنّ الدارس يخطئ في الأفعال وتصريفها والأسماء ومطابقتها في المراحل الأولى من له الدراسة، أمّا في المراحل المتقدّمة من الدراسة فيخطئ الدارس خاصّة في استعمال الحروف وتعدية الأفعال ولزومها وقد تعكس مدى إجادته للّغة الهدف.

---

(١) حسب ما اتضح من أخطاء الدارسين ومن استفسارهم عن لغتهم الأمّ.

وتفسّر الأخطاء التركيبيّة بتأثير اللغة الأمّ على اللغة الهدف فاستعمال الدارس المبتديء اللغة الهدف يدعوه إلى الاستعانة بنظام عاداته اللغويّة أو التكلّم عشوائيّا وهو ما يبعده مبدئيّا عن نظام اللغة الهدف. وورد النقل من اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف في كثير من الحالات مثل المطابقة وقضيّة الإضافة واستعمال حروف الجرّ والتقديم والتأخير.

٢-٥-١ المطابقة

شملت المطابقة الصفة والموصوف فالصفة تسبق الموصوف ، في أخطاء الدارسين قياسا على نظام اللغة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة أو الصينيّة أو الكوريّة أو التاميليّة. وعدّدنا هذه اللغات لما تمّت ملاحظته من ناحية ولإبراز الإشكال الناتج عن اختلاف نظام اللغة العربيّة عن بعض اللغات الأخرى وما ينجرّ عنه من أخطاء.

لهذا يجيز الدارس الأجنبيّ في اللغة العربيّة ما تسمح به لغته فتنتج عن ذلك أخطاء على نسق: (اشتريت الكبيرة البيت في السنة الماضية بدلا من (اشتريت البيت الكبير في السنة الماضية). وتمثّل الخطأ في تقديم الصفة (الكبيرة) على الموصوف (البيت) ومطابقة الصفة بالموصوف في التأنيث باعتبار أنّ (البيت) مؤنّث في الفرنسيّة، ويقول التاملي مثلا (أعمل في جديدة شركة) وتكتب جديدة شركة على النحو التالي:

شركة < جديدة[١]

---

(١) استنتج هذا المثال وما سيتبعه من أمثلة من أخطاء الدارسين الأجانب ومن تدريسهم.

ويتّضح التأثّر باللغة الأمّ في المطابقة بين أفعل التفضيل والاسم المفضّل على غرار الفرنسيّة كما هو الحال في المثال التالي: (ما أنشطة هذه المرأة) بدلا من (ما أنشط هذه المرأة).

فأفعل التفضيل يظلّ على ما هو عليه في المذكّر والمؤنّث لكنّ ذلك يخالف استعماله في الفرنسيّة مثلا.

٢-٥-٢ تعريف المضاف

يتجلّى النقل المباشر من اللغة الأمّ في تعريف المضاف كما هو الحال في الأمثلة التالية:

١- (في الشارع المطار) بدل (في شارع المطار).

و يوافق (Dans la rue de l'aéroport)

مطار الـ شارع الـ في

٢- (أعمل في الشركة النسر) بدل (أعمل في شركة النسر

(و توافق Je travaille dans le société al Nisr)

النسر شركة الـ في أعمل أنا

٣- (المكتب المدير) بدل (مكتب المدير)

(و يوافق هذا التركيب في الفرنسيّة Le bureau du directeur)

مدير الـ مكتب الـ

وذكرنا المقابل الفرنسيّ ليتّضح النقل الحرفيّ من اللغة الأمّ وهذا ما يفسّر حدوث مثل هذه الأخطاء. وتلاحظ الظاهرة نفسها عند الطلبة الألمان الذين يدرسون اللغة العربيّة فيقولون (الباب البيت) Die Tür des Hauses بدل (باب البيت) وفقا للنظام اللغويّ في العربيّة.

بيت الـ باب الـ

ويرد المضاف والمضاف إليه معرفة في اللغة الصينيّة على نحو "الشركة المدير". كما تؤثّر اللغة الأمّ على العلاقة بين الأفعال، فالفرنسيّة مثلا تسمح بتتالي الأفعال باعتبار أنّ الفعل الأوّل مصّرف والثاني غير مصرّف ((A l'infinitif لهذا حدثت أخطاء من قبيل:

١- (أريد أذهب) والصواب (أريد أن أذهب)

- (أنا أريد أتكلّم) والصواب (أريد أن أتكلّم).

و الصيغة الفرنسيّة واضحة في المثالين وهي :

١- Je voudrais aller

٢- Je voudrais parler

ولعلّ الدارس تأثّر في ذلك بما يقال في اللغة الدارجة قولنا (نحبّ نمشي).

٢-٥-٣ استعمال حروف الجرّ

يعدّ استعمال حروف الجرّ مصدرا رئيسيّا لحدوث الأخطاء سواء لعدم فهم المعاني لهذه الحروف أو لاختلاف حالات اللزوم والتعدية لأفعال اللغة الأمّ واللغة الهدف. فجهل معاني حروف الجرّ يتجلّى في الخلط بين : "ب" و"مع" فكلاهما يقابل في ذهن الدارس الفرنسيّ حرف Avec وبناء على هذا الفهم تحدث الأخطاء التالية : أسافر مع القطار بدل بالقطار . وأسافر بابني بدل مع ابني. وكذلك أخطاء من نوع أشرب القهوة مع الحليب بدل قولنا بالحليب وكذلك (ماذا تريد للفطور؟) بدل (في الفطور) أو حتّى (ما الفطور الذي تريد؟) والمثال الأخير يطابق Que prends-tu pour le déjeuner

فطور الـ لـ أنت تتناول ماذا

٢-٥-٤ التقديم والتأخير

يعود تقديم الصفة على الموصوف إلى تأثير اللغة الأمّ، لكن يُستغرب تشبّث دارسين من سريلنكا وتايوان مثلا بتقديم المبتدإ على الخبر إذا كان اسم استفهام فالخطأ ورد على النحو التالي: الصديق أين؟ بدل أين الصديق؟ ونتصوّر أنّ اسم الاستفهام "أين " جدير منطقيّا بالصدارة غير أنّ تمسّك الدارس بتقديم المبتدإ يعود إلى تأثير اللغة الأمّ. ففي التاميليّة نقول: الصديق أين؟

وفي اللغة الصينيّة يرد المبتدأ في المرتبة الأولى والخبر في المرتبة الثانية:

أين في الصديق

هكذا ندرك تأثير اللغة الأمّ على بنية الجملة أساسا بعد أن تبينّا تأثيرها على عناصر الجملة ويحتار المدرّس ممّا يلحق عناصر الجملة من تقديم وتأخير لدى الطالب فقد لوحظ مثلا أنّ الطالب الكوريّ المبتدئ يضع الفاعل في المرتبة الأولى ويليه المفعول به فالفعل، وتتّبع جملته النسق التالي = فاعل + مفعول به+ فعل قياسا على نظام اللغة الكوريّة، ولهذا السبب ترد جملة الطالب الكوريّ المبتديء على هذا النحو (الولد الكتاب يشتري) وتمثّل على النحو التالي نظرا لابتداء اللغة الكورية من اليسار إلى اليمين:

يشتري الكتاب الولد

و يعرقل تأثير اللغة الأمّ فهم الدارس الجملة الاسميّة العربيّة المكوّنة من مبتدإ وخبر مفرد على غرار " السيّارة جديدة" فيبحث الدارس

الأجنبيّ عن فعل أو عن فعل مساعد ويستغرب كيف تتكوّن الجملة من مجرّد اسمين بدون فعل أو حتّى فعل مساعد، ويزداد استغرابه إذا عرف أنّ " السيّارة الجديدة" في قولنا (السيّارة الجديدة لي) ليست جملة لأنّه لا يفقه الفارق أو لا يتصوّر الدور الكبير لمجيء الخبر نكرة. والجدير بالملاحظة أنّ مثل هذا التركيب الاسميّ غير خاصّ بالعربيّة فالروسيّة والكوريّة والصينيّة تستخدم كلّها جملا اسميّة على هذا النحو. ففي اللغة الصينيّة نجد جملا من نوع "هذه جامعة كبيرة" وتكتب حسب اتجّاهات أربعة، من اليمين إلى اليسار أو من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل أو من أسفل إلى أعلى.

وتتلخّص معظم الأخطاء التركيبيّة في المسائل التالية :

(١) التداخل في استعمال حروف الجرّ.

(٢) المطابقة بين الصفة والموصوف وبين العدد والمعدود.

(٣) تعريف المضاف.

(٤) تأنيث أفعل التفضيل للاسم المؤنّث.

(٥) تأنيث الأسماء المذكّرة التي تحمل علامة تأنيث في صيغة الجمع.

٢-٦ الأخطاء الدلاليّة

يمتدّ تأثير اللغة الأمّ إلى الحقل الدلاليّ للّغة الأجنبيّة، فالدارس ينقل الخصائص الدلاليّة للغته إلى أن يدرك طبيعة النظام الدلاليّ للّغة الهدف، وتفسّر هذه الظاهرة أخطاء الدارسين التي تعود إلى اختلاف الصور المجازية والعلاقة الجديدة بين الكلمات واتّساع مدلول الكلمة وعدم التمييز بين المستويات اللغويّة.

٢-٦-١ اختلاف الصور المجازيّة

لا تكتسب المفردات معانيها مع الصيغ الصرفيّة والمعاني المعجميّة، إنّما تكتسب إيحاءات تختلف من لغة إلى أخرى، من شأن هذا أن يحجب المعنى الأساسيّ عن الدارس الأجنبيّ الذي لا يستسيغ صورا عربيّة من قبيل : لم تنم عينه (فالعين لا تنام) و(بنات الأفكار) فليس للأفكار بنات، و(عن ظهر قلب) وليس للقلب ظهر. كما لا يفهم العربيّ المبتدئ في تعلّم الفرنسيّة جملة (Je suis bleu) رغم فهمه كلّ المفردات التي تكوّنها فـ "أنا أزرق" يقصد بها عديم الخبرة.

أزرق أكون أنا كائن

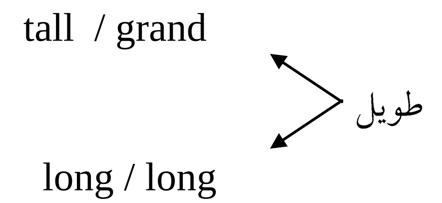
je suis bleu

ولإطلاق هذه الصورة سبب تاريخي اختفى عن الأذهان أو ليس للدارس الأجنبيّ أن يدركه. كما تختلف العلاقة بين المفردات من لغة إلى لغة فعبارة (مفتاح المدينة) تظلّ غريبة على الدارس الأجنبيّ وينحصر تفكيره في المفتاح الحقيقيّ لا الرقم الهاتفي لكلّ مدينة. وكذلك الأمر لفعل فتح في الاستعمال التالي: (فتح العرب الأندلس)، فلا يفهم الدارس الأجنبيّ كيف نفتح بلدا؟

و بإمكان تعليم اللغات أن يستفيد من نتائج الأخطاء الدلاليّة وذلك بتجنّب استعمال الأمثال والصور المجازية في المقرّرات الدراسيّة للمبتدئين كما يسعى إلى الربط بين المفاهيم الثقافيّة ودراسة اللغة ليدرك الدارس الأجنبيّ أبعاد العبارات ومختلف إيحاءاتها.

٢-٦-٢ اتّساع مدلول الكلمة

يؤدّي اتّساع مدلول مفردة في اللغة الأمّ إلى وقـوع الـدارس الأجـنبيّ في الخطإ لأنّه يتصوّر أنّ استعمال المفردة في اللغـة الهـدف علـى نفـس نسق لغته الأمّ. فالدارس الأمريكـيّ يكتـب في تعـبيره " أنفقـت الوقـت" في حين أنّ العربيّة تقيّد الإنفاق بالمال. كما يُحدث التنوّع الـدلاليّ لكلمـة عربيّـة إشكاليّة في فهم الدارس الأجنبيّ. ففعـل "وقـع علـى الأرض" يفهـم بمعـنى "سقط" لكن هذا المعنى لا يساعد على فهم جملة "مصر تقع في إفريقيا" فدلّ "وقع" على معنى (وجد) ؛كما يتّسع مدلول كلمة "صورة" فتفيـد نسـخة مـن وثيقة وصورة شخصية وصورة قد تستخدم للتدريس وتقابل ثـلاث مفـردات في الفرنسيّة: (Un photo, une copie, une image) وكلمـة "طويـل" في العربيّة توافق معنيين في الفرنسيّة والإنجليزيّة هما :



يكشف تحليل الأخطاء هذه المشكلات لمدرّسـي اللغـات الأجنبيّـة، كما يحدّد التداخل الدلاليّ ليستفاد منـه في تـأليف المقـرّرات الدراسـيّة علما أنّ الأخطاء الدلاليّة قد لا تدرك دائما لأنّنا لا نعرف بالتحديد نوايـا المتكلّم، فيعبّر عن معنى مفيد وسليم لغوياّ، لكنّه لا يوحي بالـذات مـا قصده ، فطالب ألمانيّ شاهد صديقه العربيّ يتصفّح قاموسا عربيّا ألمانيّا فخاطبه" إنّ هذا القاموس صعب" لكن العـربيّ لم يفهـم قصـده لأنّ كـلّ الشروح بالألمانيّة ، فسأله لماذا نعدّه صـعبا؟ عندئـذ اسـتدرك الألمـانيّ

قائلا قصدت "ثقيلا" لأن حجمه كبير. والسبب في سوء الفهم هذا أنّ المدلولين "ثقيل، وصعب" يعبّر عنهما في الألمانيّة بمفردة واحدة « schwer » ولهذا حدث اللبس. كما توافق « leicht » كلمتي "خفيف، وسهل"، وتمّ في هذه الحالة إدراك اللبس بحكم المحاورة لكن لو استعمل الطالب الألمانيّ العبارة كتابة لفهمها العربيّ بمعنى (صعب).

٢-٦-٣ عدم التمييز بين المستويات اللغويّة

لا يدرك الدارس الأجنبيّ المبتديء المستويات اللغويّة في العربيّة. ولا يفقه الازدواج اللغويّ الذي يعيشه العالم العربيّ إضافة إلى خلل منطقيّ في تصوّره أنّ الهوّة ليست سحيقة بين العربيّة واللهجات قياسا على الفوارق الموجودة في بعض اللغات الأجنبيّة نسبيا مثلما هو الحال بين الفرنسيّة المكتوبة والفرنسيّة المستعملة في التخاطب. ويدفع مثل هذا التصوّر المتعلّم الأجنبيّ إلى استعمال مفردات عاميّة من قبيل "بعد شوبي" و"أنا بفكّر فيك" دون الاحساس بعدم انسجامها مع المستوى الكتابيّ.

ويتّضح من تحليل الأخطاء الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة مدى تأثير اللغة الأمّ على الوقوع في الخطإ؛ فالدارس الأجنبيّ وخاصّة المبتدئ يستعين بلغته الأمّ عن وعي أو عن غير وعي وينقل منها عاداته اللغويّة ويستعملها للتعبير عن مقصوده، وقد ينجرّ عن ذلك أخطاء تركيبيّة ودلاليّة وصوتيّة أيضا.

ويستفيد تعليم اللغات من تحديد مجالات الأخطاء الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة سواء لاستثمارها في تأليف الموادّ التعليميّة أو لتحسيس المدرّس بطبيعة هذه الأخطاء لئلاّ يقتصر دوره على ذكر الصواب فحسب وإنّما يتعدّاه إلى التفكير في تدريبات بنيويّة تساعد على استيعاب

وجه الخطإ كظاهرة المطابقة أو عدم المطابقة بين الفعل وفاعله في الجملة إذا كانت اسميّة أو كانت فعليّة. وتثار في هذا المجال قضيّة التعامل مع الأخطاء وتختلف أوجه النظر في ذلك. فالبنيويّة تحرص على سلامة الأداء اللغويّ لذلك يركزّ كثيرا على تصحيح الخطإ وإبراز مواطنه للمتعلّم الأجنبيّ، أمّا التواصليّة فيحرص على استمرار الدارس في الكلام، ولا فائدة من إيقافه من أجل خطإ جزئيّ لأنّنا نمنع بذلك اندفاعه في الكلام ونضيّع عليه آراءه. وتركّز التواصليّة على إصلاح الخطإ الكلّي الذي يحول دون إفادة الإبلاغ. ونميل في حقيقة الأمر إلى إفادة الإبلاغ. وننزع إلى منهج الاتّجاه التواصليّ في معالجة الأخطاء لكن يدعى المدرّس إلى تسجيل الأخطاء المطرّدة ثمّ عندما يكمل المتعلّم الأجنبيّ التعبير عن مقاصده تعاد عليه بعض أخطائه ويُطلب منه اكتشافها ثم يُصحّح ما ورد فيها من خطإ.

وكثيرا ما تفسّر أخطاء الدارسين التركيبيّة والصوتيّة والدلاليّة بتأثير اللغة الأمّ غير أنّ هذا التفسير وإن كان عاملا رئيسيّا فإنّه لا يستقيم دائما. فبعض الأخطاء كثيرة الشيوع لدى طلاّب مختلفي الخلفيّة اللغويّة وهذا ما يدعو إلى العدول عن تفسير كلّ الحالات بالتداخل اللغويّ وإلى البحث عن أسباب أخرى. وبما أنّ الأخطاء تصدر عن دارسين متعدّدي الجنسيّات، بات من الضروريّ البحث عن أسباب ترتبط بنظام العربيّة أساسا كما توصّلت الأبحاث اللسانيّة إلى الكشف عن أخطاء داخل اللغة[1] وتتمثّل فيما يعمد إليه الدارس عند تعلّم قاعدة من اللغة

(١) داخل اللغة intralingual

محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين (١٩٨٢) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء- الرياض ط. عمادة شؤون المكتبات (ص ١٤٣).

الأجنبيّة، فربّما لا يلّم بكلّ جوانبها، وربّما يعمّمها على كلّ الحالات اللغويّة أو يطبّقها تطبيقا ناقصا. وهذا ما سيحاول البحث تحليله وإن طغى تفسير الأخطاء بالتداخل اللغويّ على ما سيحلّل من تعليلات أخرى.

٢-٦-٤ المبالغة في التعميم

تشمل المبالغة في التعميم " الحالات التي يأتي فيها الدارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة[١] وهذا ما يفسّر بعض أخطاء الدارسين في اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة ، فالدارس يجمع كلمة مادّة جمعا مؤنّثا سالما (مادّات) بدلا من جمع تكسير وكذلك (أسبوع) فترد في تعبيره (أسبوعات) قياسا على جمع (ساعات) بما أنّهما يفيدان مفهوما زمنيّا.

وتفضي المبالغة في التعميم بإيراد المعدود مفردا في كلّ الحالات فلماذا يرد في صيغة الجمع من ثلاثة إلى عشرة؟ ولعلّ الدارس يطبّق في هذه الحالة نزعة المجهود الأدنى فيوفّر على نفسه بعض الأعباء التعليميّة مثل ما يتّضح في خطإ دارس فرنسيّ متقدّم وذلك باستعمال اسم الموصول " اللتين" بدل اللاتي أو اللواتي أو اللائي. فاستحضار الأدوات الثلاث يتطلّب مشقّة كما يعتبر الدارس استعماله منطقياّ (الذي) جمعت (الذين) فلم لا نجمع التي بـ" التين"؟

وتمتدّ المبالغة في التعميم إلى الكتابة العربيّة كأن يستعمل الدارس ألف مدّ في كلّ الحالات بما في ذلك الألف المقصورة، فما الضرر في

(١) المرجع السابق.

منطق الدارس الأجنبيّ في أن نكتب مصطفى على هذا النحو(مصـطفا)؟ وما الضرر في أن نقتصر على رسم واحد للكاف (كـ) ونعمّمه على كـلّ الحالات سواء في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها؟

وقد تقود نزعة التعمـيم إلى اختصـار أشـكال العديـد مـن الحـروف فالعين مثلا تكتب على النحو التالي: عــ في كـلّ الحـالات (عـربيّ، يــ عمل،مـ عـ، شارعـ). ورغم ما يتّصف به هذا الاتّجاه من تبسـيط فإنّـه مرفوض لأنّ الدارس لا يدرك في كثير من الأحيان الخلفيّـة الـتي تكمـن وراء الظاهرة اللغويّة فالفعل الماضي (كتبوا) يكتب بألف زائدة كـثيرا مـا يرفضها الـدارس ويختصـرها في كتاباتـه غـير أنّهـا ذات وظيفـة تمييزيّـة وبالذات للدارس الأجنبيّ إذ تمكّنه من التمييز بين الفعل (كتبوا) وجمع المذكّر السالم المضاف مثل (كاتبو التقرير).

واختصار رسم العين والعديد من الحروف يفصل العـربيّ عـن قـراءة الكتب التراثيّة المكتوبة بحروف غير مبسّطة.

ويبالغ الدارس الأجنبيّ في التعميم في الظواهر الصوتيّة للغـة العربيّـة فأل الشمسيّة وأل القمريّة تحدثان له إرباكا فيطلق آل القمريّـة علـى كـلّ الحالات ويختصر القاعدة.

وما يؤكّد تفسير الأخطاء العربيّة السابقة على هذا النحو ما لوحظ مـن مبالغة في التعميم في أخطاء دارسي اللغة الانجليزيّة كلغة "أجنبيّة"، فقد ورد عن "دوشكوفا" في حذف علامة المفرد الغائب (s-) قولـه: "بمـا أنّ أفعال المضارعة في كلّ حالات إسنادها باستثناء المفرد الغائب تأخذ في اللغة الإنجليزيّة نهايات الصفر، فإنّ حذف /S/ من الغائب المفرد يمكن تفسيره بأنّه نتيجة للتأثير القويّ للصيغ الأخـرى، فـتعمّم الصـيغة بـدون

النهاية /s/ ويشبه ذلك ما يحدث عند تعميم (was) للفاعل في جميع حالاته من حيث الإفراد والجمع والحضور والغياب في زمن الماضي[١].

تمكّن المبالغة في التعميم إذن من تفسير القواعد النحويّة والصوتيّة والإملائيّة إضافة إلى تفسير أخطاء الزاي بتأثير اللغة الأمّ على اللغة الهدف وبالتداخل اللغويّ.

والطريف في المبالغة في التعميم اعتمادها على اللغة بالذات وبما يتّصف به النظام من صفات قد لا تبدو منطقيّة للدارس، أو قد لا تنطبق على كلّ الحالات، وهذا ما يتنافر مع نزعة الدارسين إلى التبسيط وتطبيق المجهود الأدنى ورفض مختلف الشواذّ والتعقيدات غير أنّ الواقع اللغويّ أثبت أنّ النظام اللغويّ معقّد ومتداخل.

وقد يفسّر لجوء الدارس[٢] إلى المبالغة في التعميم بطبيعة المادّة المدروسة وبتأثير التدريبات البنيويّة بالذات. فهذا النوع من التدريبات يشجّع الدارس على القياس وعلى تعميم الظاهرة اللغويّة من تركيب واحد إلى تراكيب عدّة. والتحويل من تركيب أوّل إلى تركيب ثان على نسق واحد وإلى العديد من الجمل يخلق لدى الدارس نزعة إلى القياس والتعميم، ويؤدّي بالتالي إلى حدوث الأخطاء. ونسوق مثالا يوضّح دور التدريبات البنيويّة في حدوث بعض الأخطاء مثال ذلك تدريب الطالب على استعمال الضمائر المتّصلة. أعرفه (أنا / هو) يردّد الدارس التركيب مرّتين ليتعلّمه ثم يعرض عليه ضميران مغايران مثل هي / نحن والجواب (تعرفنا) ويعمد المدرّس إلى تعداد الأمثلة فيورد أفعالا مثل

---

(١) المرجع السابق.

(٢) يقصد بذلك المشار إليهم في مدوّنة تحليل الأخطاء السابقة الذكر.

أزور، أفهم، ويقتصر على الأفعال المتعدّية بحكم التدرّج الـذي يقضـي البدء بالأفعال المتعدّية أوّلا ثمّ المتعدّية بحرف جرّ ثانيا غـير أنّ الطالـب يستخدم في المحادثة (أقوله) بدل (أقول له) و(أخافه) بدل (أخاف منـه) بدافع تعميم القاعدة على بقيّة الأفعال وتطبيقا لظاهرة القياس المتّبعة في التدريبات البنيويّة وجهلا للتعدية واللزوم. ولعـلّ الالتبـاس يـزول نسـبيّا بصياغة تدريبات بنيويّة لأفعال متعدّية مباشـرة ولأفعـال متعدّيـة بحـرف وبمزج النوعين.

٢-٦-٥ التطبيق الناقص للقواعد

قد لا يلّم الدارس بأطراف القاعدة أو ينسى بعـض الخصـائص سـيّما التي لا تبدو منطقيّة في تصوّره، مثل ما يلاحـظ تطبيـق قاعـدة الأسمـاء الموصولة في العربيّة فتعرض جمل علـى الـدارس ويطلـب منـه وضـع الاسم الموصول المناسـب فيـنجح معظـم الدارسـين في اختيـار الاسـم الموصـول المناسـب غـير أنّهـم يخطئـون في وضـع الاسـم الموصـول المناسب للجملة التالية: " الكتب ... قرأتها جديدة". وترد إجابتهم علـى النحو التالي : الكتب (الذين) قرأتها جديدة.

ورغم اقتران الفعل (قرأت) بضمير المؤنّث الغائب (أي قرأتها) المفرد فإنّ الطالب لا يتنبّه إلى وضع الاسم الموصـول المفـرد المؤنّـث ويفسّـر هذا الخطأ بتطبيق ناقص للقاعدة بما أنّه أحسن تطبيقها في بقيّة الحـالات الأخرى، ويضمر التطبيق الناقص للقاعـدة عـدّة تسـاؤلات وهـي عـدم استيعاب الدارس للقاعدة بأكملها أو نسيان جانب من جوانبها أو رفضـه في اللاوعـي لمسـألة جمـع غـير العاقـل لبعـدها عـن المنطـق في رأي الدارس، أو بدافع تأثير اللغة الأمّ من جديد. ولعـلّ كـلّ هـذه العوامـل اشتركت ظاهرا أو باطنا في حدوث هـذا الخطإ لأنّ جمـع غـير العاقـل يؤدّي إلى العديد من الأخطاء من مواطن أخـرى مثـل الجمـل الاسميّـة كقولنا: الممرّضات جميلات والمدن جميلة

وعند استبدال الأسماء بالضمائر يقال:

قابلت المديرات- قابلتهن - اشتريت الكتب- اشتريتها

ويحدث التطبيق الناقص للقواعد في المطابقة بين الصفة والموصوف فالدارس، لا يطابق بينهما في علامات الإعراب أو في التعريف والتنكير.

٢-٧ نقد منهج تحليل الأخطاء

يتّضح مما سبق أنّ الأخطاء تفسّر في أغلب الأحيان بتأثير اللغة الأمّ على اللغة الهدف وبالمبالغة في التعميم وبالتطبيق الناقص للقواعد وبتأثير الموادّ التعليميّة وطرق التدريس. وانحصر التفسير في الكشف عن صحّة الأداء. وهذا الاتّجاه في معالجة الأخطاء يعكس الاتّجاه البنيويّ الذي يهتّم باللغة وبنظامها وبالبحث عمّا يمكّن الدارس من الكشف عن النظام اللغويّ واكتسابه. أمّا إن كانت الغاية من تعليم اللغات القدرة على التفاهم والاتّصال، فيصبح النظر إلى الأخطاء حسب تأديتها للرسالة أو قصورها عن ذلك، ولهذا يربط منهج تحليل الأخطاء بعمليّة الاتّصال دون حصره في صحة الأداء اللغويّ كما يلي:

٢-٧-١ الأخطاء الكلّية والأخطاء الجزئية

تعيق أخطاء التنظيم الكلّي للجملة أو أدوات الربط[١] عن فهم معنى الجملة، في حين أنّ الأخطاء الجزئيّة تتعلّق بجزئيّة من الجزئيّات ولا تؤثّر على فهم معنى الجملة، ينطلق هذا التصنيف من منظور الاتّصال وربط الخطإ بالقارئ أو السامع. ويلاحظ أنّ منهج تحليل الأخطاء السابق

---

(١) محمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين (١٩٨٢) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (ص١٤٣).

قابل للنقاش، فالعبرة ليست في صحّة الأداء اللغويّ ولا بتواتر الخطإ، فما قيمة التواتر إن لم يعرقل الخطأ الشائع عمليّة التواصل. فالمطابقة بين الصفة والموصوف أو بين الفعل والفاعل تعدّ من الأخطاء الشائعة التي يوليها المنهج البنيويّ قيمة كبيرة غير أنّها قد تعتبر خطأ جزئيّا لأنّها لا تمنع فهم الرسالة، في حين أنّ الترتيب الخاطيء لكلمات الجملة يُعيق الفهم ويُعَدّ من منظور الاتّصال خطأ كلّيا، ونسوق مثالا على ذلك الجملة التالية:

١- تمتدّ بناس وسيّارات في بغداد شارهات واسهات مزدهمات.

يلاحظ في هذه الجملة تسعة أخطاء صوتيّة وتركيبيّة وصرفيّة. وقد عرضت على متكلّمين عرب أصليين فلم يفهموها ثم أصلحت الأخطاء الجزئيّة على النحو التالي فلم يفهم معنى الجملة بالصيغة رقم ٢ و٣.

٢- تمتدّ بالناس والسيّارات في بغداد شارهات واسهات مزدهمات.

٣- تمتدّ بالناس والسيّارات في بغداد شوارع واسعة مزدحمة.

ثم أصلح تركيب الجملة وأبقيت الأخطاء الجزئيّة وعرضت على متكلّمين عرب فتمّ الفهم وقدّمت على النحو التالي: تمتدّ في بغداد شوارع واسهات مزدهمات بالناس وسيارات.

ويستنتج أنّ التغيير في نظم الجملة أعاق الفهم في حين أنّ الأخطاء الجزئيّة لم تؤثّر على الفهم "فشوارع واسعات مزدحمات" تفهم وعدم المطابقة بين الصفة والموصوف لا يمنع الفهم حتّى وإن كانت الصفة جمعا غير عاقل. ومثل هذا الاتّجاه في تحديد الأخطاء يؤثّر تأثيرا عظيما في تعليم اللغات وفي تدريس القواعد بالذات فبدل أن يركّز على عناصر

الجملة منفردة، يقع الاهتمام أساسا بنظم الجملة ومختلف تراكيبها الكلّية وبعد ذلك يُعتنى بالأخطاء الجزئيّة.

ويدرّب الدارس على ترتيب عناصر الجملة فتقدّم له مفردات جملة معيّنة بصورة غير منتظمة ثم يطلب منه صياغتها صياغة سليمة. ويفيد منهج تحليل الأخطاء من الوجهة التواصليّة مدرّس اللغة إذ يوحي له بطريقة يتبعها في إصلاح الأخطاء وذلك بالتركيز على إصلاح الأخطاء الكلّية، وخاصّة المتعلّقة بنظم الجملة بما يمنع الفهم.

غير أن بعض الأخطاء الجزئيّة قد تعيق السامع أو القارئ عن الفهم فقد سئل دارس أجنبيّ[1] مثلا: بكم التذكرة إلى باريس؟ فأجاب (أصيف أنا لا عرف بكم التذكرة من الرياض إلى باريس) قد تفهم الإجابة على أساس أن سعر البطاقة يصبح غاليا في الصيف، لكن استفسار الطالب كشف أنّه يأسف لعدم معرفة سعر التذكرة، لذا فالجملة لديه يجب أن تكون على هذا النحو: (آسف أنا لا أعرف بكم التذكرة من الرياض إلى باريس)، فليس بالضرورة أن يهتدي القارئ أو السامع إلى قصد الدارس رغم انحصار الخطإ في عنصر واحد من عناصر الجملة. ولعلّ تفخيم سين (آسف) ضلّل المتلقّي لأنّ الدارس الأجنبيّ يميل إلى ترقيق الصوت المفخّم.

وترتبط بعض الأخطاء بمدى إقبال المتعلّم الأجنبيّ على تفاعله مع المادة التعليميّة أو نفوره منها. فقد تؤثّر مثل هذه العوامل النفسيّة

---

(١) اعتمادا على مدّونة الأخطاء التي أعدّت حسب السماع والبحث الميداني. وهذا الطالب الأجنبي هندي (اسمه جقديش) وقد قضى سنتين في تعليم العربية بمعدل أربع ساعات في الأسبوع. وقد أدرجت في ملاحق البحث مدونة هذه الأخطاء.

والاجتماعيّة على اكتساب اللغة والوقوع في أخطاء. فإذا لم يشعر الدارس الأجنبيّ بجدوى البرنامج الدراسيّ فإنّه سيضطرّ إلى متابعته دون بذل جهد في استيعابه. وربما يرتكب أخطاء عندما يختبر لتقييم تحصيله الدارسيّ.

وتفسّر الأخطاء في هذه الحالة بالتداخل اللغويّ لأنّها توافق ظاهرة من ظواهر التداخل اللغويّ. غير أنّ التداخل اللغويّ جاء صدفة في هذه الحالة، ويعدّ السبب الأصليّ سببا نفسيّا- اجتماعيّا. وهذا ما يلاحظ من تدريس العربيّة لعدد من الفرنسيّين ضمن البرنامج الفرنسيّ ، فقد لوحظ أنّهم يرتكبون جملة من الأخطاء ، ويفسّر ظاهرها بالتداخل اللغويّ لما تعكسه من تلاؤم مع نظام اللغة الفرنسيّة، غير أنّها تتكرّر من ناحية، وتظلّ ثابتة من ناحية أخرى عند بعضهم وتزول عند البعض الآخر ممّا يشكّك في إمكانيّة تفسيرها بمجرّد التداخل اللغويّ أو بضعف الذاكرة لدى الطلاّب. وبمحاورة هؤلاء الدارسين تبيّن أنّهم لا يرغبون في دراسة العربيّة أصلا، وإنمّا أرغموا عليها استجابة لأوامر أوليائهم. ويفهم من هذا أنّ هؤلاء الطلاّب لا يتابعون شرح المسائل النحويّة ولا يحاولون استيعابها. إذا اختبروا، يكتبون إجابات عادية. ونتيجة لذلك فهم يستعملون قواعد اللغة الأمّ عن غير وعي. وتعكس أخطاؤهم التداخل اللغويّ دون أن يكون ذلك السبب الرئيسيّ في حدوث تلك الأخطاء.

٢-٧-٢ اللغة البينيّة

تلتبس النزعة إلى المجهود الأدنى بمبدإ التعميم للقواعد. فكلاهما يفضي إلى تبسيط نظام اللغة الهدف. وتشمل نزعة المجهود الأدنى المكتوب والمقول على حدّ سواء وذلك على المستويات الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. ولا تنتج أخطاء التعميم الأقصى عن تعب أو قصور

في الذاكرة بل تدلّ على إنشاء المتعلّم الأجنبيّ فرضيات تتعلّق بتعلّم اللغة الهدف.

وينطلق هذا المنهج من تحليل نظام لغة المتعلّم الأجنبيّ بدل الاقتصار على تحليل أخطاء تمثّل جزءا من النظام الصوتيّ والتركيبي والدلاليّ. وقد لوحظ أنّ المتعلّم الأجنبيّ ينشيء لغة خاصّة خلقتها الافتراضات التي كوّنها المتعلّم الأجنبيّ أثناء دراسة اللغة الهدف، وتتّسم هذه اللغة الخاصّة بملامح من نظام اللغة الأمّ، وملامح من نظام اللغة الهدف، وبملامح لغة خاصّة أنشأها الدارس. وسيُحلّل نظام هذه اللغة الخاصّة لتستنتج بعض الثوابت للمراحل المختلفة من اكتساب اللغة الهدف، ولاكتشاف ثبوت بعض الأخطاء وزوال بعضها وزمن زوالها للمستويات الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة.

فالمتعلّم الأجنبيّ ينشئ استعمالا خاصّا أثناء تعلّمه اللغة الهدف. وتشمل مجموعة الافتراضات التي كوّنها أثناء دراسته اللغة الهدف مباشرة أو عن طريق شرح المدرّس. وتتفاعل هذه المعطيات الجديدة بمعطيات اللغة الأمّ، وتفرز فرضيات جديدة اصطلح على تسميتها الاستعمال الخاصّ للمتعلّم الأجنبيّ. وهذا الاستعمال الخاصّ جدير بالدراسة لأنّه قد يكشف الظواهر الخفيّة لاكتساب اللغة ويعرّف على أهمّ مراحلها.

ويلاحظ أنّ هذا الاستعمال الخاصّ بالمتعلميّن الأجانب يمثّل نظاما مؤقّتا مكوّنا من نظامي اللغة الأمّ واللغة الهدف. ثمّ إنّه يشمل نظاما ذاتيّا أفرزه هذان النظامان المشار إليهما. ويتّصف الاستعمال الخاصّ للمتعلّمين الأجانب بتغيّر النظام باستمرار بما أنّه ليس محكما ولأنّه يصوّر مراحل وقتيّة لاكتساب اللغة. ومن جهة أخرى يختلف هذا النظام

عن نظامي اللغة الهدف واللغة الأمّ . ويتضمّن هذا الاستعمال الخاصّ اطّراد الظواهر اللغويّة في التدريس وفي التدريبات أو في المقرّرات الدراسيّة أو في أقوال المدرّسين. وقد أظهر تحليل الاستعمال الخاصّ للمتعلميّن الأجانب بعض الثوابت التي استمرّت في مراحل اكتساب اللغة وشملت النظام الصوتيّ والنظام التركيبيّ والنظام الدلالي.

٢-٧-٢-١ المستوى الصوتيّ

يلاحظ أنّ المتعلم الأجنبيّ يختصر النظام الصوتيّ بحذف بعض الأصوات الصعبة ودمجها في الأصوات القريبة منها. وانطلاقا من هذا المبدإ تلفظ الحركات الطويلة حركات قصيرة. وينطق الذال زايا والثاء تاء والضاد دالا والظاء زايا والحاء هاء والعين همزة والقاف كافا والغين خاء والطاء تاء والصاد سينا ويختصر نظام اللغة العربيّة لدى المتعلّم الأجنبيّ[(١)] في المراحل الدراسيّة الأولى إلى الأصوات التالية=

أ – ب – ت – ج – ح – خ – د – ر – ز – س – ش – ص – ض – ط – ظ – ع – غ – ف – ق – ك – ل – م – ن – هـ - و– ي.

ويختصر نظام الصوائت إلى ثلاثة بدل ستّة، فيقتصر على الحركات القصيرة بدل الحركات الطويلة. وتستمرّ هذه الظاهرة لدى المتعلّم الأجنبيّ فترة من الزمن. وحتّى إذا اتضّحت الصوائت الطويلة في بعض الكلمات (مثل ذهب وذهاب، ومطر ومطار) فإنّ ظاهرة الاختصار هذه تبرز من جديد مع كلمات أخرى جديدة يدرسها الطالب لأوّل مرّة.

---

(١) هذه الظاهرة تتجلّى عند معظم الطلبة الأجانب الذين يدرسون اللغة العربية أو الذين يتعلّمونها بحكم معايشتهم للعرب في مهنتهم مثلما يلاحظ ذلك عند الهنود والباكستانيين والأندونسيين والفلبيين والبنغلاديشيين والأتراك الذين يعملون في المملكة العربية السعودية.

ويُلاحظ أنّ مشكلة الأصوات المفخّمة تستمرّ لدى المتعلّم الأجنبيّ فترة طويلة من الزمن ويستعصي عليه نطقها والتمييز بينها وبين مقابلاتها المرقّقه. ويستمرّ نطق الحاء هاء في مراحل دراسيّة متعدّدة. ويُلاحظ أنّ المتعلّم الأجنبيّ يخلط في المراحل الأولى من دراسته بين حروف الحنجرة /ء/و/هـ/ وحرفي الحلق /ع/و/ح/ والحروف اللهويّة /خ/و/غ/و/ق.

ويبدأ المتعلّم الأجنبيّ في التمييز بين التاء والطاء لا سيّما في بداية الكلمة وفي وسطها ؛ أمّا تمييز الصوت المفخّم في آخر الكلمة فيظلّ عسيرا ومع كلّ الأصوات المفخّمة ولفترة طويلة ، ويتّضح التمييز بين السين والصاد بعد حوالي ستّين ساعة دراسيّة ،أمّا التمييز بين الذال والضاد فيستمرّ فترة طويلة من الزمن.

ويلاحظ أنّ التمييز بين القاف والكاف يتمّ بعد حوالي ستّين ساعة من دراسة العربيّة، بعد مباشرته لها لأوّل مرّة وكذلك الأمر بالنسبة إلى الثاء والتاء وتكون ذلك خاصّة لبعض الجنسيّات مثل الفرنسيّين. أمّا الإنجليز فلا تعترضهم مثل هذه الصعوبة لوجود هذه الأصوات في لغتهم الأمّ. ويتمّ التمييز بين الخاء والغين بعد دورتين أو ثلاث من تعلّم العربيّة أي في حدود ٩٠ ساعة دراسيّة من مباشرة هذين الصوتيّن لأوّل مرة، ويظلّ دمج صوت العين بالهمزة فترة طويلة من دراسة العربيّة. ويلاحظ بعد مقارنات الاستعمال الخاصّ للمتعلّم الأجنبيّ في مراحل دراسيّة متعدّدة أنّ الالتباس يظلّ بين الحاء والهاء والعين والهمزة- أمّا بقيّة الأصوات الأخرى فتتّضح ملامحها نسبيّا لا سيّما في الكلمات المتواترة.

ولا يعدّ اختصار المتعلّم الأجنبيّ أصوات النظام اللغويّ في الاستعمال الخاصّ أمرا غريبا لأنّنا نلاحظ الظاهرة نفسها في بعض

اللهجات الدارجة. فلغة الشام تلفظ الثاء تاء واللهجة السودانيّة تلفظ القاف قريبة من الغين، واللهجة المصريّة تلفظ الجيم طبقيّة والقاف همزة والذال زايا (في بعض الكلمات) واللهجة الكويتيّة تلفظ الجيم ياء واللهجة التونسيّة تلفظ الضاد ظاء.

بقي أنّ اختصار المتعلّم الأجنبيّ للنظام الصوتيّ يختلف عمّا يحدث في اللهجات من حيث نسبة الاختصار، إذ يقتصر المتعلّم الأجنبيّ على ثمانية عشر صوتا بدل ثمانية وعشرين في مراحل الدارسة الأولى. ولا تهولنا نسبة الاختصار لأنّها تشمل بعض الأصوات القليلة الاستعمال مثل الظاء والضاد والطاء مقارنة بأصوات أخرى مثل الراء أو التاء أو الكاف. وتكون نسبة الالتباس الذي يحدث من نطق القاف كافا والسين صادا والطاء تاء والضاد دالا قليلة نسبيّا مثل كلب بدل قلب وحسان بدل حصان وسام بدل صام. ومع ذلك، فالسياق كفيل بالكشف عن الكلمة المستعملة حتى ولو اعترتها تغيّرات صوتيّة من هذا القبيل.

٢-٧-٢-٢ مستوى التراكيب

تُكتَسب الظاهرة اللغويّة على مراحل رغم شرحها بأكملها في المرّة الأولى. ويمرّ اكتساب المطابقة بين الفعل والفاعل في الجملة العربيّة بأربع مراحل.

المرحلة الأولى:

يطابق المتعلّم الأجنبيّ بين الفعل والفاعل الجمع وبين الفعل والفاعل الجمع لغير العاقل قوله (يعملون المديرون) و(المديرون يعملون) و(الكلاب يأكلون) و(يأكلون الكلاب). وبناء على هذه الأمثلة يُلاحظ أنّ المتعلّم لم يأخذ بعين الاعتبار عدم المطابقة بين الفعل والفاعل إذا ما

ورد الفعل قبل الفاعل. ثمّ أنّه لم يتبيّن بعد المطابقة بين الفعل وجمع غير العاقل.

المرحلة الثانية :

يستعمل المتعلّم الأجنبيّ الفعل الواقع قبل الفاعل في المفرد . ويحقق المطابقة المطابقة في التذكير والتأنيث للعاقل وغير العاقل في مرحلة ثانية من الدراسة. واعتمادا على تحليل مدوّنة الاستعمال الخاصّ يقول المتعلّم الأجنبيّ.

(١) يعمل المدير	(٣) تعمل المديرة
يعمل المديرون	تعمل المديرات
(٢) يأكل الكلب	تأكل البقرة
يأكل الكلاب	تأكل البقرات

ويستنتج أنّ المتعلّم الأجنبيّ طبّق في هذه المرحلة الدراسيّة عدم المطابقة بين الفعل والفاعل في العدد إذا سبق الفعل الفاعل، في حين أنّه عمّم هذه القاعدة على الأسماء العاقلة وغير العاقلة وتقتضي القاعدة بأن يستعمل الفعل في المؤنّث المفرد للأسماء غير العاقلة المذكّرة والمؤنّثة عندما ترد في حالة المفرد والجمع وبعد الفاعل (تأكل البقرة / تأكل البقرات- البقرة تأكل / البقرات تأكل – ينبح الكلب/ الكلب ينبح – تنبح الكلاب/ الكلاب تنبح) ولعلّ المتعلّم الأجنبيّ طبّق ما يُتّبع في لغته الأمّ.

المرحلة الثالثة :

يستعمل المتعلّم الأجنبيّ الفعل الذي يسبق الفاعل في المؤنّث المفرد للأسماء التي وردت في صيغة الجمع للعاقل وغير العاقل عندما يسبق الفعل الفاعل فحسب.

المرحلة الرابعة :

تطبّق القاعدة بأكملها مع الخطإ في بعض أجزائها حينا غير أنّ المتعلّم الأجنبيّ يتدارك خطأه بسرعة أو يفهمه إذا ما أشير إليه.

وتعترض مطابقة غير العاقل المتعلّم الأجنبيّ عندما يدرس الأسماء الموصولة إذ يطبّق قاعدة الاسم الموصول غير أنّه لا يستعمل الاسم الموصول التي للجمع غير العاقل بل يستعمل " الذين" إن كان جمع غير العاقل مذكّرا واللاتي إذا كان جمع غير العاقل مؤنّثا.

ويحدث الخطأ لخبر مبتدؤه جمع غير عاقل في قولنا (الكتب مفيدة). فالمتعلّم الأجنبيّ يطابق في مرحلة أولى بين المبتدإ والخبر في العدد في قوله (الكتب مفيدات).

وتلتبس المطابقة بجمع غير العاقل عند استبداله بالضمير. فبدل أن يستبدله المتعلّم الأجنبيّ بالضمير "ها " و"هي" للجمع غير العاقل المؤنّث يستعمل "هم" للجمع غير العاقل المذكرّ.

قرأت الكتب ← قرأتها

قرأت الكتب ← قراتهم.

ويمرّ تطبيق القاعدة بمراحل لأنّها مختلفة تماما عن اللغة الأمّ للدارس من جهة ولأنّها قد لا تبدو منطقيّة بالنسبة إليه. كما أنّ اكتساب، ظاهرة

لغويّة يتطلّب مراحل تعليميّة. فيبدأ الدارس بفهم نظام القاعدة غير أنّه لا ينجح في تطبيقها من أوّل مرّة.

٢-٧-٢-٣ المستوى الدلاليّ

يلاحظ أنّ مفردات " الاستعمال الخاصّ" محدودة جدّا وتتفاوت من شخص لآخر فهي في حدود عشرة عند البعض وتبلغ مائة عند البعض الآخر، غير أنّها تتشابه في معظمها على اختلاف الأشخاص والجنسيّات.

وتتميّز مفردات الاستعمال الخاصّ بتعدّد مدلولاتها. فبما أنّ عدد المفردات قليل، تحتّم استعمال المفردة الواحدة في مفاهيم متعدّدة. فلفظة" كويس" ترد في سياقات عديدة تدلّ على المعاني التالية: طيّب، جيّد، لذيذ، موافق، لطيف، حسن المعاشرة ،كريم، وتنطبق نفس الظاهرة على مفردة "شويّة" فهي تعني: قليل من الوقت، غير كاف، انتظر. ويتعدّد مدلول لفظة (معلوم)، فهي تعني: معروف، مفهوم. وتفيد هذه المفردات معنى الاسميّة ومفهوم الاستمراريّة بحكم أنّ بعضها ورد في صيغة اسم المفعول أو الصفة. وقد قلّت الأفعال لما تفرضه على المتعلّم الأجنبيّ من عبء التصريف والتفكير في المفاهيم الزمنيّة.

وليست ظاهرة شحن المفردة بعدّة معان واستعمالها مطلقة وعامّة غريبة في اللغة. فقد تنشأ عند أبناء اللغة وتشمل بعض المفردات وتحمل نفس الملامح التي أُشير إليها سابقا، ويُذكر على سبيل المثال لفظة truc الفرنسيّة فتطلق عادة في حالات يعجز فيها المتكلّم عن تسمية الشيء مثل أسماء الآلات والتجهيزات. فيطلب فرنسيّ من صاحب المحلّ (كيف يشتغل هذا الشيءcomment il fonctionne ce truc)

الشيء هذا يشتغل هو كيف الشيء هذا كم بـ

(بكم هذا الشيء، A combien ce truc).

وقد نعثر على ظاهرة شحن المفردة الواحدة بمعان عديدة وهو ما يلاحظ لفعل faire (فعل) في الفرنسيّة وفعل prendre (أخذ).

يتجلّى إذن من الأمثلة السابقة أنّ شحن المفردات بعدّة معان ظاهرة شائعة في اللغات غير أنّ الاستعمال الخاصّ يشحن كلّ المفردات وبنسب عالية من المعاني خلافا لما يلاحظ في اللغات البشريّة إذ لا يتعدّى شحن المفردات عدّة كلمات.

ويحتاج منهج "الاستعمال الخاصّ للمتعلّم الأجنبيّ" إلى دراسات تكميليّة لتدعيم نتائجه.

وتشمل هذه الأبحاث تحليل الاستعمال الخاصّ الذي ينشئه الأطفال عند تعلّم لغتهم الأمّ. كما نحتاج إلى دراسة الثوابت المشتركة التي تحدث عند تعلّم طلبة عرب لعدّة لغات أجنبيّة وكذلك عند تعلّم طلبة فرنسيّين أو إنجليز أو أمريكيّين لعدّة لغات أجنبيّة.

ولعلّ مقارنة الثوابت لكلّ هذه الأبحاث تكشف عن ثوابت مشتركة تفسّر طبيعة اكتساب اللغة ومراحلها وتصوّر استراتيجية التواصل. ولا نشير إلى إنجاز هذه الدراسات من باب الصدفة بل لأنّنا نتبيّن بعض الثوابت المشتركة بينها مثل التعميم الأقصى للقواعد اللغويّة مثل الأخطاء من نوع:

- comed (رجع) بدل came
- goed (ذهب) بدل went
- on poudra (نستطيع) قياسا على on voudra (نريد).
- content (مسرور) وmalcontent (غير مسرور) قياسا على

- heureux (سعيد) و malheureux (غير سعيد).

ويُلاحظ ميل إلى تحويل أفعال المجموعة الثالثة إلى أفعال المجموعة الأولى لسهولة تصريفها. ففعل (ختم) conclure يحوّل إلى concluer وتصاغ الأفعال الفرنسيّة المتأتيّة من الإنجليزيّة على نسق أفعال المجموعة الأولى لسهولة تصريفها مثل shooter وdribler ، كما أنّ الأفعال الألمانيّة الدخيلة من الفرنسيّة ترد على نسق الأفعال السهلة التصرّف مثل: (شغّل) funktionieren و(ذكر صفات...) charakterineren و(أصلح)reparieren .

ويُلاحظ من هذه الأمثلة جميعها نزعة المتعلّم الأجنبيّ إلى التعميم الأقصى لظاهرة لغويّة.

الخاتمة

يتّضح أنّ تفسير الخطإ يعود بالدرجة الأولى إلى تأثير اللغة الأمّ على اللغة الهدف في الأصوات والتراكيب والمدلول غير أنّها لا تمثّل السبب الوحيد، فبعض الأخطاء تعود إلى طبيعة اللغة نفسها، وإلى سلوك الدارس تجاهها. وما يدعّم هذا الاتّجاه صدور نفس الأخطاء عن دارسين مختلفي اللغات الأمّ.

فتعقَّد قاعدة نحويّة يؤدّي في بعض الحالات إلى إهمال تطبيق بعض الجوانب وخاصّة ما يلائم منطق الدارس، وتصوّراته، ونزعة الدارس إلى التبسيط تدفعه إلى التعميم. وقد يكتسب هذه النزعة بتأثير المادّة التعليميّة وطريقة عرضها. فالتدريبات البنيويّة قد تشجّع الدارس على القياس والتعميم وتكون سببا في حدوث بعض الأخطاء.

وقد أفادت نتائج تحليل الأخطاء الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة تعليم اللغات في وضع المقرّرات الدراسيّة لا سيّما طرق تدريس القواعد.

وبهذا اكتسب تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بلغة ما منهجا علميّا يتمثّل في تحديد صعوبات الدارس بصورة واقعيّة وبعيدة عن افتراض الدراسات التقابليّة وتنبّؤاتها. ومكّن تحليل الأخطاء من التدرّج في عرض الموادّ التعليميّة بما أنّه يحدّد الصعوبات من جهة، ويكشف العوامل المؤدّية لحدوث الأخطاء من جهة أخرى في حين أنّ منهج التقابل اللغويّ ينطلق من فرضية أساسها إمكانية حدوث التداخل اللغويّ، ويفيد هذا العامل كثيرا في الجانب الصوتيّ، لكنّه قد لا يساعد على التنبّؤ بكلّ المشكلات التركيبيّة والدلاليّة إذ أنّ بعض الصعوبات بين اللغتين الأمّ والهدف تفترض صعوبات عند تعلّمها إلاّ أنّ الواقع أثبت عكس ذلك في بعض الحالات، أمّا منهج تحليل الأخطاء فوسّع دائرة البحث وكشف أسبابا أخرى لحدوث الأخطاء تعود إلى طبيعة اللغة نفسها وإلى خصائص نظامها ولا دخل للغة الأمّ فيها.

ولعلّ الفائدة الكبرى التي جناها تعليم اللغات من منهج تحليل الأخطاء هي معرفة الصعوبات بصورة واقعيّة، ومن ثمّ تمّ التركيز عليها في المقرّرات الدراسيّة، واختصر بذلك زمن التعلّم. فبدل أن يقضي الطالب سنوات في تعلّم لغة أصبح من الممكن له المشاركة في دورات مكثّفة واكتساب اللغة في فترة قصيرة.

ويساعد تحليل الأخطاء وتصنيفها على وضع الاختبارات بصورة علميّة وكذلك اختبارات تحديد المستوى، وبهذا يبتعد تعليم اللغات عن اجتهادات المدرّس في الحكم على مستوى الطالب من خلال اختبارات أساسها التخمين والافتراض.

وقد يتّخذ تحليل الأخطاء أبعادا أخرى يشار إليها لتدرك أبعاد هذا الحقل المعرفيّ وفوائد البحث فيه، فلا يقتصر دور تحليل الأخطاء على معرفة الخطإ وتفسيره فحسب، وإنّما قد يكشف التعمّق في دراسته

استراتيجيات اكتساب اللغة الأمّ، وذلك بتحليل أخطاء الأطفال في مراحل تعلّمهم اللغة، وبتتبّع استراتيجيات اكتساب لغة أجنبيّة، وبتحليل أخطاء الدارسين الأجانب وتأثيرات اللغة الأمّ، والموادّ التعليميّة، وطرق التدريس. وتقارن نتائج تحليل الأخطاء في مراحل متعدّدة لمجموعات من الدارسين، ثمّ تقارن نتائجها بنتائج أخطاء الأطفال عند تعلّمهم لغتهم الأصليّة. ويقصد من هذه المقارنة الاهتداء إلى استراتيجيات مشتركة في التعلّم مثل النزعة إلى التبسيط التي أشير إليها في ثنايا هذا الفصل وكذلك ظاهرة انتظام الأخطاء.

إنّ تحليل الأخطاء يعتمد على التقابل اللغويّ في تصنيف الأخطاء وتفسيرها وتفسير أسباب حدوثها ولعلّهما يتكاملان في إفادة تعليم اللغات، فمنهج التقابل اللغويّ افتراضيّ ويقتصر على التنبّؤ وعلى احتمال الوقوع في الخطإ، أمّا تحليل الخطأ فينطلق من الخطإ ذاته. والسؤال المطروح هنا هل يمكّن اكتشاف الأخطاء الحاصلة من معرفة كلّ الصعوبات التي يواجهها الدارس؟ ولعلّ الإجابة عن هذا السؤال بالنفي لأنّ الدارس يعمد في إجابته وخاصّة في مستوى التعبير إلى تجنّب الصعوبة، ممّا يجعل نتائج تحليل الأخطاء مبتورة لا تصوّر جميع أطراف العمليّة التعليميّة.

ونظرا لمواطن الضعف التي لوحظت في منهجيّ التحليل التقابليّ وتحليل الأخطاء فقد يكون من السائغ الجمع بينهما. فيُعمد إلى تحليل تقابليّ بين اللغة الأمّ واللغة الهدف ثمّ تُجرَّب المادّة التعليميّة المبنيّة على هذا التقابل، فتحلّل أخطاء الدارسين، وعندئذ يُتعرّف على أوجه الإشكال في العمليّة التعليميّة. ولعلّ هذه المزاوجة تخدم منهجي التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء على حدّ سواء، فتحليل الأخطاء يفيدنا في معرفة مواطن التداخل الفعليّة التي يحتاج إليها منهج التقابل اللغويّ.

ويمكّن التحليل التقابليّ من الإعداد العلميّ للمادّة التعليميّة الـتي تمكّـن من إجراء تحليل الأخطاء، وإلاّ فكيف تحلّل الأخطاء قبل عرض المـادّة التعليميّة على الدارسين ، وإذا عرضت عليهم مادّة تعليميّة لا تنبني على المقارنة بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، فما قيمة الأخطاء عند ذلك؟ وهل تعبّر الأخطاء فعلا عن مشكلات الدارس؟

بقي ألاّ ينظر إلى منهجي التقابل اللغـويّ وإلى تحليـل الأخطـاء علـى أنّهما حلاّن سحريان.

فهل المقارنة اللغويّة عمليّة ممكنة دائما؟

وما العمل أمام لغة أمّ نجهلها تماما؟

وهل يتسنّى إجراء أبحاث التقابل اللغويّ لدراسين ينتمـون إلى لغـات أمّ مختلفة، ويجمعهم فصل دراسيّ واحد؟

وهذا البحث يقتـرح أيضـا عـدم حصـر تحليـل الأخطـاء في الإطـار البنيويّ الذي يقوم على صحّة الأداء اللغويّ واكتشاف النظام، والتعـرّف على الخطإ وتفسيره ثمّ علاجـه بصـوغ تـدريبات تعـالج مـواطن الخطـإ ليتجاوزها الدارس مستقبلا، فمثل هذا المنهج مفيد وعلميّ إلاّ أنّ تحليل الأخطاء يجب أن يرتبط بمجال التواصل وأن ينظـر إلى الأخطـاء حسـب أهميّتها في التواصل: هل هي جزئيّة لا تؤثّر في الفهـم والإفهـام أم كلّيـة تعيق التبليغ وتقطع التواصل؟ ويأتي الـربط بـين منـهج تحليـل الأخطـاء والتواصل جزئيّا لأنّ مكوّنات التواصل عديدة ومتشعبّة. ويكفي أن يشعر المخاطب بقصور نسبيّ للغة المتكلّم حتّى يتأثّر تواصله سلبا، وقد يعدل عن استعمال اللغة ويستبدلها بلغة ثانية يتمّ بها الإبـلاغ في نظـره بشـكل أوفق.

الفصل الخامس :

لسانيّات المدوّنات

١- إشكاليّة البحث :

تعليم اللغات ولسانيّات المدوّنات مبنيّان على مفارقة. فمن جهة، يحقّق الإحصاء اللغويّ الحاسوبيّ مدوّنات تضمّ ملايين الألفاظ لكمٍّ هائل من النصوص المتنوّعة جغرفيًّا وتاريخيًّا.ومن جهة أخرى، لا تزال الوثائق المنهجيّة لمعاهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها(١) تعتمد على قوائم المفردات العربيّة التي تقادم عهدها والتي غيّبت شيوع التراكيب والمفرادات، فلماذا لا يوظّف تعليم العربيّة لغير الناطقين بها نتائج لسانيّات المدوّنات في تأليف الموادّ التعليميّة؟ ولا يعني أنّ مثل هذا التوظيف ميسّر، فهو محفوف بالإشكاليّات. وأوّلها أنّ ما أُنجز من أبحاث لسانيّة حاسوبيّة لا يزال في معظمه مادّة خامًّا. فهو يصف أنظمة

(١) انظر إلى صالح، محمود إسماعيل (2014)، وثيقة منهج اللغة العربيّة للناطقين باللغات الأخرى. الرياض 1426. تشير هذه الوثيقة في ص 120 إلى إمكانيّة الاستفادة من القوائم اللغويّة فحسب .

ونشر معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة الملك عبد العزيز بجدّة، (2013)، وثيقة تأليف سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرقونة، (ص272)، وهي تدعو إلى "الاستفادة من أحدث قوائم المفردات الموجودة للغة العربيّة وأفضلها".وبذلك فالوثيقة لا تشير إلى لسانيات المدوّنات ولا تبيّن ما هي أحدث القوائم اللغويّة ولا كيف تُفضّل الواحدة على الأخرى. وتدعو هذه الوثيقة إلى "اعتماد التراكيب والجمل الشائعة الاستخدام في المنهج دون أن تبيّن كيفيّة الحصول عليها أو ضبطها". وتشير هذه الوثيقة إلى "الاستعمال اللغويّ على حساب التقعيد النحويّ المباشر" إلا أنهّا تسكت عن سبل ضبط الاستعمال اللغويّ.

أمّا الوثيقة المنهجيةّ لمعهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في جامعة أمّ القرى فإنّ صاحب هذا البحث أدرج فيها مدخلا لعلم اللغة التطبيقي وضمّنه توظيف لسانيّات المدوّنات وأنماط النصوص في تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بها
(الوثيقة المنهجيّة، مكّة المكرّمة، 2013، ص265).

اللغة الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة دون أن يـولي أهمّيـة لتعلـيم اللغـات. فعلى سبيل المثال عني مركـز الدراسـات والبحـوث العلميّـة في دمشـق بدراسة حول إحصائية الجذور اللغويّة العربيّة[١].ويندرج هذا البحث في وصف النظام الصرفيّ العربيّ ولا يمتّ مباشرة بتعليم اللغات .؛ ويطـرح هذا البحث إشكاليّة ثانيّة تتمثّل في أنّ الدراسات اللسانيّة أصبحت تركّـز على النصّ بدل العلامـة أو الجملـة. ويسـتدلّ "آدم **(Adam 2001)"** علـى هـذا المنحـى بقـول "دي سوسـير **(De Saussure)"** إنّ اللغـة استحدثت لإنشاء الخطاب الـذي يُعـدّ وحـدة تواصـل وتفاعـل لغـويّ. ويـــؤمن اللســـانيون مـــن أمثـــال "هبـــار **(Hubert 1997)**، و"راستياي **(Rastier 1997)"** بأنّ المبحث اللسانيّ ينبني على النصّ.

ولمّا انتشـر الحاسـوب في العقـود الأخـيرة، اسـتُعين بـه في تخـزين النصوص ممّا جعل الباحثين يتجاوزون الجملة وينفتحون على النصّ.

ويُصـطلح علـى هـذا المبحـث اللغـويّ الحاسـوبيّ بــ "لسـانيات

---

(١) أنجز هذا المركـز الحاسـوبي ضـمن قاعـدة معطيـات Data Base وعلـى القـوانين الصـرفية والنحوية لقواعد الاشتقاق، ويحتوي على جميع الجذور المعجمية الثنائية والثلاثية والرباعية والخماسية وقد بلغ عددها في الإحصائية المعجميـة الثنائيـة والثلاثيـة والرباعيـة والخماسـية 11347 جذرًا توزعت على النحو التالي:

- 115 جذرًا ثنائيًا، وهذه الجذور تراكيب لا اشتقاق فيها.
- 7198 جذرًا ثلاثيًا وهي أكثر الجذور خصوبة.
- 3739 جذرًا رباعيًا وهي دون الثلاثية في الخصوبة.
- 295 جذرًا خماسيًا وهي أقل الجذور خصوبة.

واعتمد المركز على (05) معاجم أصول في استخراج جـذور اللغـة العربيـة (انظـر صـالح، محمود إسماعيل، (2014) لسانيات المدونات اللغويـة، مقدمـة للقـارئ العـربي. الريـاض (ص 59).

المدوّنات"[١]

(**Corpus Linguistics**)، وسنسعى إلى تحديده وتحليل سبل الاستفادة منه في التعليميّة علّ مؤلّفي الوثائق المنهجيّة والكتب العربيّة لغير الناطقين بها يستبدلون القوائم اللغويّة بلسانيّات المدوّنات.

٢- حدّ لسانيّات المدوّنات :

نحدّد أولاً مفهوم المدوّنة (**Le Corpus**) ثم نعرّف "لسانيّات المدوّنات".

تعني المدوّنة لغة "الديوان" الذي يعني مجتمع الصحف، وهو فارسيّ معروف، وقد قال ابن الأثير: هو الدفتر الذي تُكتب فيه أسماء الجيش وأسماء أهل العطاء[٢]. وتعني المدوّنة في القاموس الفرنسيّ "لابتي روبار" (**Le Petit Robert**) مجموع القطع أو الوثائق المتعلّقة بمجال ما، وهي تعني لسانيًّا الملافيظ الحقيقية قصد دراسة ظاهرة لسانيّة وتكون مكتوبة أو شفويّة. وتأتي مغلقة أو مفتوحة، وهي تقبل الإضافة[٣].

وتعني المدوّنة اصطلاحًا مجموعة محدّدة من الأقوال وقع اختيارها بصورة ممثّلة للغة ما قصد توظيفها في دراسة لغويّة وتفسير خصوصياتها.

---

(١) وسم مصطلح "لسانيات المدوّنات" في سنة 1984 تأليفًا جماعيًّا تعلّق بالمدوّنات المرقمنة (informatisé)وضم مجموعة أبحاث "بريطانية" وسكاند ينافيه" باللغة الإنكليزية. وبلورت ندوات ومنشورات عدة هذا المفهوم ونشأت بذلك مجلة دولية في هذا الغرض تحمل عنوان: Journal Corpus Linguistics مجلة لسانيات المدونات. ونشأت أيضًا مجموعة دراسات عن لسانيات المدونات (Studies in Corpus Linguistics).

(٢) ابن منظور، لسان العرب، بيروت دار صادر، المجلد الخامس ص 333

(3) Robert, (1993), Corpus P. 536.

وهي تضمّ مجموعة من الوثائق المكتوبة والشفويّة والسمعيّة والبصريّة. ويتفاوت حجمها طبق أهداف الباحث من الدراسة وحسب حجم الأقوال التي تمثّل، مبدئيًا ، خصوصيات ظاهرة ما.

وليست مدوّنة هذا البحث مسردًا أو مجموع شهادات وفقرات. فلا يكون تجميع النصوص مدوّنة ولا تُعدّ وثائق الأرشيف مدوّنة لأنّها لم تُجمَّع من أجل بحث ما ولم تنشأ طبق حاجيات التطبيق.

وتضمّ "المدوّنة المرجعيّة" مجموع النصوص التي تستمدّ منها مدوّنة الدراسة، مثل أن ندرس أفعال المشاعر فتكون المدوّنة المرجعيّة مجموع أربع مائة رواية مثلاً نشرت في فترة زمنيّة ما، وتكون مدوّنة الدراسة مجموع الفقرات التي تضمّ أفعال المشاعر.

ولمّا كنّا نهدف في بحثنا إلى الاستفادة من لسانيّات المدوّنات في تعليم اللغات فإنّنا نعتبر النصّ الوحدة الصغرى. وبذلك ننظر في المدوّنات المختصّة والموسّعة وما تشتمل عليه من النصوص الحقيقية بدل الاقتصار على الجمل أو الشواهد المتكلّفة التي قد توجّه المعنى أو النتائج توجيهًا معيّنًا.

وتتمثّل "لسانيّات المدوّنات" في تخزين كمّ هائل من النصوص الشفويّة والمكتوبة، وتكون موثّقة من حيث المصدر والتاريخ. ويجري البحث في مثل هذه المدوّنات بشكل يدويّ أو شبه يدويّ أو آليّ.

ولم تستقرّ بعد تسمية واحدة للمدوّنات. فهي تُعرف بـ "الذخيرة اللغويّة"[١] و"المدوّنات الحاسوبيّة اللغويّة"[١] والمدوّنة النصّية[٢]. وتشير

(١) اصطلح الباحث الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح على تسميتها بـ "الذخيرة اللغوية" (1999)، ويختلف مفهومه للذخيرة عن المدونات المحوسبة اختلافًا جزئيًا.

=

لفظة "الكترونية" إلى طبيعة هذه المدوّنة إلا أنّها ستستبدل، في اعتقادنا، "بالحاسوبيّة" التي تضمر الآلة المستخدمة ومنهج الدراسة، فالدراسات الحاسوبيّة تقتضي تصورًا لسانيًّا مشفوعًا بالإحصاء. وبذلك فإنّ تسمية المدوّنات الحاسوبيّة تكون أشمل وأدقّ. ولعلّ التسمية المعتبرة الآن هي "لسانيّات المدوّنات" التي سنستعملها في متن هذا البحث، ونعني بها دراسة اللغة في ضوء النصوص اللغويّة المخزّنة رقميًّا في الحاسوب. والتسمية هي في الأصل: اللسانيّات الموجّهة بالمدوّنات **Corpus Linguistics driven**، وتكمن في استقراء النظريّة اللسانيّة من المدوّنات. ورفع أصحاب هذا التوجّه شعار "اترك النصّ ينطق بحاله (**Laisser parler le texte**)، وتنجم بذلك الوقائع النحويّة من النصّ دون سبق نظر. ويتبنّى هذا الاتّجاه "جون سنكلار" (**John Sinclair**)[٣] وهو أستاذ سابق في جامعة "برمنغهام" (**Birmingham**). ويوسم اتّجاه ثان "بالمدوّنة القاعديّة" (**Corpus based**)، ويشرف على أبحاث هذا التوجّه "قوفري ليش

=

انظر إلى: ورقة حول مشروع "الذخيرة اللغوية" في مجلة اللسان العربي (العدد ٤٨).

(١) انظر إلى بحث: حمدة، (سلوى)، (2013)، بناء مدوّنة Corpus لاستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضمن وقائع مؤتمر "مجالات تعليم اللغة العربية، آفاق مستقبلية، نشر الجامعة الإسلامية في ماليزيا (ص3).

(٢) تستعمل الباحثة السعودية "مها الربيعة" "المدوّنة النصّية" مثلما يفهم من مشروعها "الذخيرة النصّية الفصحى لجامعة الملك سعود.

انظر إلى: صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسانيات المدوّنات اللغويّة، مقدّمة للقارئ العربي (مرقون) ص4.

(٣) انظر إلى: Langages, September 2008.

انظر إلى: Sinclair, J. (1991), Corpus, Concordance and Collocation, Oxford: Oxford University Press.

(**Geoffrey Leech**)[١]، وهو أستاذ في جامعة "لانكستار" (**Lancaster**). وتعتبر "المدوّنة القاعديّة" مخزن أمثلة نسقط عليها أحكامًا لغويّة مسبقة. فهي تُستعمل للتثبت من نظريّة لسانيّة وتدقيقها بدل استقرائها من الاستعمال اللغويّ.

والسؤال هل يختلف هذان التوجّهان في الأسس النظريّة أم أنّ تضاربهما لا يتجاوز الاختلافات الشكليّة أو السياسيّة؟ ونثير هذا الاستفهام لأنّ التوجّهين ينبعان من جذور لسانيّة بريطانيّة واحدة تتمثّل في انتمائها إلى الجيل الثاني للسانيي "مدرسة لندن" (**London School**) الذي عني بالرقمنة وانبثق عن "جون روبارت فرث" (**John Robert Firth**) و"دانيال جونس" (**Daniel Jones**) . ولا تنحصر استفهاماتنا في منهج توظيف اللسانيّات فحسب بل وكذلك في تحديد لسانيّات الاستعمال (**La Linguistique de l'usage**). فكيف نحدّد الاستعمال؟ وهل تفضي دراسة الاستعمال إلى تتبّع تغيّراته؟ وتقتصر دراسة الاستعمال على النصوص الشفويّة والمكتوبة أم أنّها تنفتح على الاختبارات وتقييم قدرات المتكلّمين أنفسهم وإنتاجهم؟

ويتردّد سؤال حول تمثيليّة المدوّنة. فهل تمثّل مجموعة من النصوص الكاملة عيّنة لغويّة أم أنّ إحداث مدوّنة ممثّلة ينتج عمّا يتصوّره اللسانيّ من بناء لبحث موضوع ما؟

ويتولّد استفهام عن دور اللغات الفرعيّة في دراسة الاستعمال، ونعني علاقة اللهجات باللغة العربيّة الفصحى. فما هي العلاقات التي تقيمها

---

(١) استعلم "ليتش" (Leech) مصطلح Corpus based انظر إلى: Gorsiole et al, (1987), The corputational Anaysis of English: a Corpus. Based Approach.

اللهجات مع اللغة الفصحى عمومًا وهل تُعدّ أكثر تمثيليّة أو أكثر طواعيّة لتحليل اللغة عمومًا؟

والسؤال الأهمّ هل إنّ المدوّنة معطى لسانيّ أم هي تصوّر ذهنيّ لمقاصد الباحث ونهجه في التحليل؟ وبعبارة أخرى: هل إنّ المدوّنة شكل من أشكال استقراء الأنظمة لظواهر لغويّة أم أنّها تصديق لافتراض مسبق ولوجهة نظر الباحث؟

ولما تعلّق بحثنا بلسانيّات التعليميّة فإنّنا نتساءل عن انعكاس الإشكاليّات اللسانيّة على تعليم اللغات وبالتدقيق على مفهومي التواصل واكتساب اللغات. فهل نُعنى في تدريس اللغات بلسانيّات اللسان التي يصلطح تشومسكي على تسميتها بـ"الكفاية اللغويّة" (**La Compétence linguistique**) أم أنّنا نُعنى بإكساب المتعلّم قدرة تواصليّة تمكّنه من صوغ ما لا نهاية له من الجمل في ما لا نهاية له من سياقات المقام . وينجم هذا بالاستفهام عن منهج دراسة اللغة، بمعنى هل اللسانيّات تصف اللسان أم أنّ اللسان يُستقرأ من الكلام؟ فقد تزعزعت العلاقة الثنائية التي أقامها "دي سوسير" (**De Saussure**) بين اللغة والكلام.

٣- أنواع المدوّنات :

لا نقف على قواعد خاصّة لتصميم المدوّنة، إلا أنّها تنبني على الحسّ اللغويّ الجيّد. من يبني المدوّنة يكون غير الذي ينوي تحليلها لئلاّ يتأثّر بما يسعى إلى إثباته. ففي الأساس تعكس المدوّنة لغة المستخدمين من أهل اللغة، ولا تتقيّد بمحتوى محدّد، ويُحدّد عند بناء المدوّنة حجم نصوص المدوّنة وعددها والنوع المطلوب منها.

وليست عمليّة جمع النصوص وإحصائها ودراستها بالأمر الجديد.

فقد انبنت الأبحاث اللغويّة العربيّة في القرون الهجريّة الأولى على جمع الاستعمالات اللغويّة[١] والشواهد لاستقراء قواعد النحو ووضع الرسائل اللغويّة والمعاجم[٢].

فقد تنقّل العلماء العرب في البادية واستمعوا إلى أهلها. ودوّنوا شواهدهم وملاحظاتهم إلاّ أنّ هذه الجهود كانت محدودة بحكم كونها طاقات بشريّة، في حين أنّ الأبحاث الحاسوبيّة أسرع في الإنجاز وأشمل وأدقّ في النتائج.

واهتمّت اللسانيّات البنيويّة بجمع اللغة وإحصائها من منظور الوصف التزامنيّ (**synchronic**)، وهو ما قام به "بلومفيلد" (**Bloomfield**) و"سابير" (**Sapir**) في دراساتهم للغات الهنود الحمر[٣]، وكذلك ما قام به "قوقنايم" (**Gouguenheim**) "وميشيا" (**Michea**)، و"رفنك" (**Rivenc**)، فقد أعدّوا القائمة اللغويّة الفرنسيّة[٤] فأحصوا عيّنات شفهيّة ومكتوبة من استعمالات اللغة الفرنسيّة، وضبطوا أشيع مفرداتها، وأضافوا إليها المفردات الكامنة التي لم تظهر في استجوابات المخبرين،

---

(١) وضع العلماء العرب رسائل لغويّة في صفات الرعد والبرق وفي أسماء الحيوانات والأسلحة. (انظر إلى ابن قتيبة، أدب الكاتب وإلى معجم المخصص لابن سيده).

(٢) أحمد مختار عمر (1988)، البحث اللغويّ عند العرب مع دراسة في التأثير والتـأثّر، ط6، القاهرة، عالم الكتب.

(٣) صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسانيّات المدوّنات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي، الرياض 2013/1434 (مرقونة)، ص 81.

(4) Goughenheim, G, Michea R., Rivenc P Sauvageot A (1956) L'elaboration du Français élémentaire.

وظهرت، على هذا النحو، قائمة العربية الوظيفيّة[١] ثم تبعتها قوائم لغويّة جزئيّة عدّة. أعدّها "لطفي"[٢] و"بريل"[٣] و"رضوان"[٤] و"داود عبده"[٥]. وفرق بين إحصاء البنيويين للغة وبين أبحاث المختصّين في لسانيّات المدوّنات. فالبحث لا يقتصر على جمع اللغة وإحصائها وإنّما على تخزينها وحوسبتها. فلسانيّات المدوّنات" تتّسم بكبر حجمها، فقد صار عدد الكلمات يبلغ الملايين.

ولمّا كانت المدوّنات تخزّن لغة مكتوبة أو منطوقة ونصوصًا حديثة أو قديمة، ونصوصًا تنتمي للغة أو لهجة واحدة أو لعدّة لغات فإنّها تفرّعت إلى فروع عدّة.

٣-١ المدوّنة الذهنيّة :

تكمن المدوّنة الذهنيّة في ما ترسّب في دماغنا من نصوص وشواهد ومفردات ندرك بها العالم ومعانيه من خلال ما اكتسبنا من تراكم الخبرات في مجالات الحياة، ويختصّ كلّ إنسان بثقافته وخبرته ومن ثمّ بمدوّنته، وهي صوتيّة أو تصويريّة أو حسّية أو لفظيّة. وفي ذلك يختلف

---

(١) اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي (1976)، الرصيد اللغوي الوظيفي (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي) القائمة العربية الفرنسية، تونس ط2، ص210 + ص179.

(2) Lotfi, M. K, (1948) Changes meedeol in Egyptian readers to in crease chair value, PH, D, Dissestation University of Chicago, (Typewriter).

(٣) موسى بريل (1940) قاموس الصحافة العربية اليومية، القعدس.

(4) M. M. Radwan (1952) The speech vocabulary of Egyptian Children Entering School M A theses University of London.

(٥) عبده، (داود عبده)، (1399)، المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

عن المعاجم الآلية التي يفترض أن تكون مداخلها لفظيّة فحسب[١]. وانطلاقًا من هذا الاعتبار الذهنيّ، رفض اللسانيون التوليديون وجود المدوّنة.

٣-١- ١ لا محلّ للمدوّنة في النظريّة التوليديّة :

يرفض التوليديون اعتماد المدوّنة ، وقد صرّح تشومسكي (**Chomsky 1999**) نفسه بألاّ وجود للسانيات المدوّنة[٢] (**Corpus linguistics does not exist**) ولعلّ رفض التوليديين المدوّنة يفسّر بتأويل صارم لجملة كنّا نظنّ أنّها تنسب لـ "دي سوسير"، فإذا بأبحاث "بوكي" (**Bouquet**)[٣] تكشف عن أنّها من فكر "بالي (**Bally**). وتنصّ هذه الجملة على أنّ هدف اللسانيات الوحيد والحقيقيّ يكمن في النظر إلى اللغة في ذاتها ولذاتها. ويُعنى اللسانيون، من هذا المنظور، باللغة ونظامها ومن ثمّ بالقدرة اللسانيّة[٤] (**La compétence**

---

(١) حمدة، (سلوى)، (2013)، بناء مدونة Corpus للغة العربية لاستخدامها في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، ضمن وقائع "مجالات تعليم اللغة العربية، آفاق مستقبلية، الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا (ص 3 – 30).

(٢) صرّح تشومسكي بذلك في مقابلة مع (Baas Aarts). وأشار "راستياي" (Rastier) إلى هذا التصريح في بحث له في الإنترنت بتاريخ 2005 ص 40 .

(٣) المرجع السابق "la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même"

(٤) تعني القدرة اللسانيّة امتلاك المعرفة امتلاكًا ضمنيًا، وهي عمليّة لا شعوريّة تجسّدها عمليّة الكلام، وذلك بالربط بين المعاني والتراكيب والأصوات اللغويّة طبق القواعد اللغويّة وحسب سياقات التلفّظ ويكمن الفرق بين التوجّهين التوليديّ والتواصليّ في ربط القدرة الكامنة بالدماغ أساسًا حسب تشومسكي، أو اعتبار الظواهر الاجتماعيّة أساس إنتاج القول في منظور "هايمز" (Hymes) لأنّ القدرة التواصليّة تتمثّل في بثّ الرسائل اللغويّة في وسط اجتماعيّ. ويكمن عمل اللسانيّ عند دراسة القدرة في استجلاء القواعد الضمنيّة المضمرة في

=

linguistique) التي دفعت التوليديين إلى استبعاد المدوّنة التي تعتبر مجموع أقوال لقدرات الإنجاز الفرديّة (**La performance**)[(١)] التي ينتجها المتكلّمون في ظروف اجتماعيّة وتاريخيّة محدّدة.

ولما كانت مدوّنة النصوص نتاجًا من الكلام فإنّها لا تتنزّل في اللسانيّات إنمّا تُدرج في اللسانيّات الاجتماعيّة أو النفسيّة أو في تحليل الخطاب أو التداوليّة أو الأسلوبيّة. وبذلك فإنّ معطيات الإنجاز، في منظور التوليديين، تكون خارج النظام ولا تمكّن من تفسير قواعد

=

ذات المتكلم، إلاّ أنّ استجلاء القواعد الضمنيّة للقدرة الكامنة في دماغ الإنسان يربك اللسانيين بحكم ضمنيتها، ويولّد بينهم جدلاً تتفاوت حدته وتتعدّد إشكالياته. ويحتدّ الجدل في مكونّات القدرة أهي لغويّة أم تواصليّة؟ وما العلاقة بينهما؟ وهل تنشأن سويًا أم هل تتعاقبان؟ ثم هل القدرة الكامنة فطريّة أم مكتسبة وإذا كانت مكتسبة فكيف تكتسب؟ وما نسبة الاكتساب؟ (انظر إلى: الكشو، (رضا)، القدرة التواصليّة وتعليم اللغات، رسالة دكتوراه، جامعة منوبة 2003، المدخل النظري).

(١) الإنجاز (La performance) يقرّ "شومسكي" بالارتباط بين القدرة والإنجاز، وإن كان يفضل المفهوم الأول على الثاني لأنّ الإنجاز يفلت عند النحاة التولديين من الوصف النحويّ الصرف ولأنّه يشمل كلّ ما لا ينطبق عليه التصورّ المثالي والنظريّ "للقدرة اللغويّة. ولا يدقّق "شومسكي" مفهوم الإنجاز ولا يوضّح أبعاده الاجتماعيّة الثقافيّة وهو خيار انتهجه في أبحاثه، ونتبيّن أنّ ثنائيّة القدرة الكامنة/ الإنجاز تنتمي في منظور شومسكي إلى حقول معرفيّة مختلفة. وبذلك يكمن الإنجاز في سلوك ملاحظ وهو الاستعمال الفعليّ للغة في مواقف حسّية. وبذلك يتّسم الإنجاز بالطابع الفعليّ بينما تكمن القدرة في ما هو قواعد مضمرة وكامنة في الذهن. (انظر إلى الكشو، (رضا)، الملكة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون، أعمال الندوة الدوليّة راهنيّة ابن خلدون، صفاقس أيام 15، 16، 17 نوفمبر 2006) بمناسبة الذكرى المئويّة السادسة لوفاة ابن خلدون، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس ص ص 573 - 617.

الإبداع اللغويّ[١].

ويرى التوليديون أنّهم يستنبطون وقائع اللغة من عدد قليل من الوقائع التي قد تُعدّ مدوّنة وإن نشأت بالحدس نسبيًا.

ويبني التوليديّون نماذجهم طبق مبدأ النحويّة[٢] (**La grammaticalité**) والمقبوليّة (**L'acceptabilité**).

والحاصل يرفض التوليديون المدوّنة المبنيّة على الإنجاز لأنّ النحو التوليديّ لا يهدف إلى ضبط ما ينتج من عدد غير محدود من الملافيظ وإنمّا إلى إنتاج عدد محدود من الجمل الممكنة التي يُستدلّ على نحويتها شريطة ألّا نعثر على ما يخالفها. ويجعل هذا الهدف التوليديين لا يقرّون بالمدونة.

٣-٢ الإقرار بالمدوّنة :

جاء الإقرار باعتماد المدوّنة في الوصف اللغويّ للسانيين التوزيعيين من أمثال "بلومفيلد" (**Bloomfield**). فقد خرجوا عن المعياريّة التي تعتمد على أمثلة اصطناعيّة في الاستدلال على قواعد اللغة ، واستبدلوها بالمدوّنة التي تخلّص الباحث مبدئيًّا من الأحكام القبليّة.

وتقتضي طبيعة البحث الانطلاق من المدوّنة. فدراسة الدخيل في لهجة من اللهجات العربيّة تحتّم تجميع كمّ هائل من الملافيظ المنتجة

(١) الإبداعية (La creativité) تكمن الإبداعية في استعداد أي شخص طبيعي لإنتاج خطاب مناسب لمواقف جديدة تمامًا. ولا تنحصر في الخلق والإبداع اللغوي فحسب، فهي كذلك استعمال يومي للغة سواء في إنتاج عدد لا يحصى من الجمل أوفي فهم ما لا حصر له من الجمل.

(٢) نلاحظ أن مفهوم النحوي مغرق في التجريد وتنتمي إلى القدرة الكامنة

إنتاجًا حرًّا من مثل تتبّع تركيب أو مركّب جزئيّ أو سمة صوتيّة.

والحاصل أنّ المدوّنة، في اللسانيّات الوصفيّة، تسعى إلى تعريف اللغة الطبيعيّة تعريفًا دقيقًا وصارمًا وتكون في شكل مجموعة من الملافيظ تُعدّ لتحلّل طبق مبدئي الشمول والتطابق. ويتمثّل الشمول (**L'exhaustivité**) في كيفيّة استقصاء الخصوصيّات قصد تحليلها، أمّا التطابق (**l'adéquation**) فيكمن في اشتراط الواقعيّة في ما يُنجز من تحليل.

وتكون المدوّنة شاملة أو انتقالية. أمّا الشاملة فتستقي خصوصيّات الأقوال جميعها. وتوظّف في دراسة آثار خطيب سياسيّ أو شاعر[١] أو روائيّ. وتُعنى مثل هذه الدراسة بجرد التراكيب أو المفردات لاستجلاء خصائصها الأسلوبيّة مثلاً أو مقاصدها الاجتماعيّة أو النفسيّة. وتجري المدوّنات الشاملة على مثل هذه الموضوعات لأنّها، وإن تضخّمت، فهي محدودة. أمّا أن تدرس مفردات الصحافة الرياضيّة المعاصرة في تونس أو في الوطن العربيّ أو مصطلحات الأزمة الماليّة فإنّك لا تقدر بحال من الأحوال على استقصاء المفردات جميعها. وتقتضي دراسة مثل هذه الموضوعات ضبط معايير تزامنيّة وكمّية لتتبّع العدد الهائل من

(١) يهدف الإحصاء اللغويّ إلى ضبط مفردات كاتب ما وتراكيبه، للكشف عن طبيعة لغته أو للمقارنة بين أديبين مثل ما تمّ بين الشاعرين الفرنسيين "كورناي" (Corneille) و"راسين" (Racine) وذلك لمعرفة مدى الثراء المعجميّ في قاموس كلّ منهما. و"بيار كورناي" شاعر مسرحيّ ولد في فرنسا بمدينة روان (Rouen) سنة 1606 وتوفّي سنة 1684. ألّف مسرحية "السيّد" (Le Cid) التي كتبها سنة 1636. وتتكون مسرحيّة "السيّد" من 16690 كلمة ومن 1518 وحدة لغويّة. وقد اعتمدنا في هذه الإحصائيّات على قاموس: Dubois (Jean), (1973) Dictionnaire de Linguistique . Librairie Larousse P450.

المقالات الصادرة يوميًا في وسائل الإعلام. ولا تكتسب هـذه الخيـارات شرعيّة إلاّ إن كانت العيّنات ممثّلة للمجموعة بأكملها.

ويتسنّى بذلك أن تمثّل النتائج المستخلصـة مـن العيّنـات مـا تتضـمّنه اللغة المدروسة من خصائص. وبذلك يمثّل الجزء خصوصـيات الكـلّ، وتطابق نتائجه نتائج المجموعة بأكملها.

وإذا تجاوزنا الإقرار بشرعيّة المدوّنة في تحليل النشـاط اللغـويّ فـإنّ اللسانيين يختلفون في سبل توظيفهـا. ففريـق منـهم يوظّـف المدوّنـة في اختبار ما تستنبط من أحكام، وفريق ثان ينزع إلى استخراج الأحكام مـن المدوّنة ذاتها وتطبيقها على بقيّة الأجزاء التي أخذت منها المدوّنة ذاتها.

٣-٣ المدوّنات العامّة والمتخصّصة :

تنتمي نصوص المدوّنات العامّة لنـوع واحـد أو لحقـل دلاليّ واحـد ومثال ذلك المدوّنـة الوطنيّـة البريطانيّـة العامّـة **British National Corpus**.

وقد نعمد إلى جمع نصوص تنتمي لسـمات معيّنـة مثـل لهجـة مـا أو موضوع ما. وتسمّى أيضًا "مدوّنات وحيدة اللغة". وإذا ضـمّت نصوصًـا من أكثر مـن لغـة فإنّهـا تسـمّى "مـدوّنات متعـدّدة اللغـة". وإذا جـاءت النصوص مكتوبة بكلّ اللغات فإنّها تسمىّ "مدوّنات متوازية"[١].

٣-٤ المدوّنات اللغويّة :

---

(١) حمدة، (سلوى)، (2013)، بناء مدونة Corpus للغة العربية لاستخدامها في تعلـيم اللغـة العربية للناطقين بها، ضمن وقائع "مجالات تعليم اللغة العربيـة، آفـاق مسـتقبلية، الجامعـة العالمية الإسلامية في ماليزيا ص ص 3 – 30.
انظر: Corpus Linguistics, (2008) سلوى 2007.

تضمّ المدوّنات اللغويّة كمًّا هائلاً غير منتظم من النصوص إلاّ أنّه ليس عشوائيًّا. وتُجمع هذه النصوص قصد الدراسة ، ولذلك فهي تتنوّع. فمدوّنة المعجم اللغويّ تختلف في مادّتها عمّا يجمع لضبط بنى اللغة. ثمّ إنّ موادّ صناعة المعجم تختلف عمّا يوظّف في صناعة معجم تاريخيّ. ويتولّد عن ذلك أنّ هدف المدوّنة اللغويّة يحدّد المعالجة الآليّة للنصوص وسبل إدارة قواعد البيانات. ونتساءل في هذا السياق هل توظّف المدوّنة اللغويّة في دراسة جلّ المجالات اللغويّة؟

٣-٥ المدوّنة التاريخيّة :

تتتبّع المدوّنة التاريخيّة استعمال النصوص في عصور مختلفة للتعرّف على تطوّر التراكيب ودلالة الألفاظ ، ويسهم مثل هذا العمل في إعداد المعجم التاريخيّ ، "ومن أمثلة هذا النوع مدوّنات **Archer**. وهي تشتمل على نصوص للإنجليزيّة البريطانيّة والأمريكيّة للفترة ما بين ١٦٥٠ حتى ١٩٩٠[(١)].

وتهتمّ دور نشر المعاجم بمثل هذه المدوّنات لتتابع ما يُستحدث من مفردات وما يستجدّ من دلالات جديدة، فمؤسّسة دار كوللينز (**Collins**) ترصد مثل هذه المستحدثات لتضيفها إلى معاجمها ومن ثمّ تطوّرها بين الفينة والأخرى[(٢)].

٣-٦ مدوّنات المقول :

تضمّ مدوّنات المقول النصوص الهاتفيّة والتعليقات الإذاعيّة والمحادثات اليوميّة. نستقي من مثل هذه التسجيلات نصوصًا لمهارة فهم

---

(1) Hunstion, Suzan (2002), Corsore in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Pien

(٢) صالح، (محمود إسماعيل)، (2014) لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي (ص 4).

المسموع في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها شريطة أن تسجّل بصورة دقيقة لتتضمّن النبر والتنغيم والوقفات والتردّد والتكرار[١].

ولا يستفيد تعليم اللغات من مدوّنات المقول البسيطة التي تُعنى أساسًا بتحويل المقول إلى لغة مكتوبة.

٣-٧ توظيف الحاسوب في التعرّف على أخطاء المتعلّمين :

يسهم الحاسوب في مقارنة مدوّنات اللغة المنطوقة والمكتوبة التي أنتجها المتعلّمون بمدوّنات قياسيّة قصد التعرّف على أخطاء الدارسين. ويكمن فضل الحاسوب في تخزين كمّ هائل من الأخطاء وفي دقّة إحصائها وسرعة معالجتها[٢].

ويتمثّل هذا التحليل في تخزين كمّ هائل من إنتاج المتعلّمين المكتوب والمنطوق، ولا يختلف هذا البحث عن المجالات السابقة لتحليل الأخطاء سوى أنّ كمّ الإنتاج قد يرتفع ثم إنّه لا يقتصر على المكتوب فحسب، وإنّما يشمل المنطوق لتدقيق نطق المتعلّمين ومدى استعمالهم التنغيم والنبر والوقف. ويتّسم تخزين مثل هذه المدوّنات بخلفيات لغويّة متنوّعة ومستويات مختلفة. وهذا ما قد يسهم في ضبط صعوبات المتعلّمين على اختلاف مشاربهم ، فيكشف مثلاً عن صعوبات في نطق أصوات معيّنة. وقد يكشف تخزين كمّ هائل من تحليل الأخطاء عن مراحل اكتساب اللغة وخصوصياتها.

---

(١) انظر إلى: Begen Corpus of London Teenage English (COLT), Corpus of Spoken Professional English.

(٢) درس كثير من الباحثين أخطاء الدارسين من غير الناطقين بالعربية انظر إلى ملحق الكتاب فقد أشارت ملاحق هذا البحث إلى جل الدراسات التي أنجزت في تحليل الأخطاء.

وقد أنجزت باحثتان ماليزيتان من جامعة ماليزيا الإسلاميّة الدوليّة دراسة[١] عن وسائل الربط في اللغة العربية ومن منظور تعليميّ ، وتضمّنت المدوّنة نصوصًا أنتجها الطلاّب المتعلّمون وهي تضمّ ٢٤٠,٠٠٠ كلمة. واستخدمت الباحثتان برنامج "وورد" لتخزين النصوص و**Sketch engine** إضافة إلى المعالجة البشريّة، ومثال هذه الروابط:

- حرف + اسم + حرف مثل بالرغم من، من أجل ذلك.
- اسم + حرف + اسم مثل جدير بالذكر ، إضافة إلى ذلك.
- فعل + حرف + اسم مثل زد على ذلك.

وتعتبر الباحثتان أنّ الروابط النصّية في اللغة العربيّة الفصحى ٨٣ رابطًا. وقد استعمل الدارسون ٤٨ رابطًا فحسب، وقد لا يتّفق اللغويون العرب على تسميتها بالروابط. وبذلك جدّدت لسانيات المدوّنات دراسات التحليل التقابليّ.

فالحاسوب يحقّق المقارنة بين اللغات وبين اللهجات المختلفة وبين لغة المتعلّمين ولغة أهل اللغة الأصليين. ويحقّق تخزين كمّ هائل من النصوص للتعرّف على المستويات اللغويّة، ثمّ إنّ الحاسوب يقارن بين لغة المتعلّمين ولغة المتكلّمين الأصليين للغة من اللغات، ويدرس الحاسوب الظواهر اللغويّة دراسة محايدة دون أن يتحيّز للهجة ما.

(1) Hanen, Haslina and Nuraihan Mat Daud (2011). Corpus Analysis of Conjuctions: Analic Leasness' Difficulties with Collocations. Im: Workshop on Arabic Corpus Liguistics (WACL), 11th – 12th April 2011, Lancasten University, UK. AE: http://UCRe/./ancs.ac.uk/wacl/slides.Hassan.Daud.pdf.

٤- المدوّنات العربيّة :

أعدّت مدوّنات عربيّة ونعرض ما أمكننا التعرّف عليه منها وهي مشروع معجم التلميذ (السعودي) "والمدوّنة اللغوية العربيّة" ومكنز صخر و"المدوّنة العربيّة لمكتبة الإسكندريّة". وسنعرّف بهذه المدوّنات لنحسّس بها المختصّين في تعليم اللغات عساهم يستفيدون منها في صوغ الحوارات والنصوص والتدريبات اللغويّة.

٤-١ مشروع معجم التلميذ (السعودي) :

يهدف هذا المشروع إلى تأليف معجم للتلميذ في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة. ويشمل الموادّ الدراسيّة التالية:

- القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف (رياض الصالحين) ونماذج أدبيّة عامّة، وصحف ومجلاّت شباب، وبرامج إذاعيّة ومتلفزة شبابيّة، وكتابات الطلاّب[١].

وصنّفت نصوص هذه الموادّ حسب النوع والمصدر والمستوى. وبلغ مجموع كلمات هذه المدوّنة ثلاثة ملايين كلمة. وقد وُصف هذا العمل بأنّه من "المشروعات المهمّة في هذا المجال"، وهو معجم التلميذ للمرحلة الابتدائيّة والمرحلتين المتوسّطة والثانويّة الذي قام به فريقان من الباحثين السعوديين بتمويل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالرياض، مبنيّة على مدوّنتين لغويتين أعدّهما الفريقان، والمعجمان قيد

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، (2013) لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي، الرياض (ص65).

النشر عن طريق مكتبة لبنان[١].

٤-٢ المدوّنة اللغويّة العربيّة (المدوّنة العربيّة):

تعتبر هذه المدوّنة أكبر مدوّنة حجمًا وتنوّعًا من حيث النصوص والمصادر، وهي تضمّ سبع مائة مليون كلمة، وقد روعي في جمعها التنوعين الجغرافيّ والتاريخيّ. وامتدّ تخزين النصوص من العصر الجاهليّ وإلى العصر الحديث. وتمّ استقاؤها من المخطوطات والصحف والكتب والمجلاّت والدوريّات العلميّة، وهي تتنزّل في المعتقدات وعلوم العربيّة والعلوم الطبيعيّة والأدب.

وتطمح مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز إلى أن تكون أكبر وأضخم مدوّنة لغويّة للعربيّة. "وسوف يزداد حجمها إلى أن تصل إلى بليون كلمة في مرحلة لاحقة".[٢] وروعي في تصميم مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز خمس ركائز أساسيّة هي:

- البعد الزمنيّ.
- البعد الجغرافيّ.
- الوعاء المعلوماتيّ.
- المجال المعرفيّ.
- التصنيف الموضوعيّ[٣].

وتقتصر هذه المدوّنة على النصوص المكتوبة لا غير. فهي لا تشمل النصوص المنطوقة مثل الحوارات التلفزيونية أو الخطابات السياسية أو

---

(١) انظر إلى: صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسان المدونات اللغوية مقدمة للقارئ العربي، الرياض (ص19).

(٢) انظر إلى: صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسان المدونات اللغوية مقدمة للقارئ العربي، الرياض (ص20).

(٣) المرجع السابق.

الحوارات.

واستبعد مصمّمو مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز صفحات الإنترنت التي لا تستعمل اللغة العربيّة الفصحى وأقرّوا عشرة أوعية للنشر وهي:

- المخطوطات المحقّقة.
- الدوريات المحكّمة.
- الصحف.
- الإصدارات الرسميّة.
- المجلاّت.
- وكالات الأنباء.
- الكتب.
- الإنترنت.
- المناهج الدراسيّة.

وتختصّ كلّ فترة زمنيّة بوعاء من هذه الأوعية، ويمكّن تنوّع هذه الأوعية مؤلّفي كتب العربيّة لغير الناطقين بها من الوقوف على هذه الاستعمالات اللغويّة المتنوّعة وانتقاء النصوص منها للطلبة المتقدّمين في تعليم اللغة العربية.

وتوفّر هذه المدوّنة لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها الوظائف التالية:

١- البحث عن كلمة ما ومعرفة طبيعة النصّ الذي استعملت فيه.

٢- التعرّف على توزيع الكلمة تاريخيًّا وجغرافيًّا وحسب أوعية النشر.

٣- تتبّع معاني الألفاظ من خلال سياقات استعمالها وضبط تغيّر المعنى بتغيّر أوعية الاستعمال أو الفترات الزمانية.

٤- تحديد تواتر الألفاظ حسب الأوعية والفترات الزمنيّة والمناطق الجغرافيّة.

٥- استعراض الكلمات العشرة آلاف الأكثر تكرارا في المدوّنة[١].

٤ - ٣ مكنز صخر :

يتوقّع عبد الغني أبو العزم[٢] أن يبلغ حجم "مكنز صخر" إلى ٥٠٠ مليون كلمة، ويشير، في وصف هذه المدوّنة إلى ما اتّبعته من معايير في اختيار النصوص. وليس لنا أن نقيّم اتّجاهها في ذلك وإنّما نربطه بمقتضيات تعليم اللغات، وأوّل هذه المعايير أن تكون النصوص "ذات طبيعة سرديّة"[٣]. وأن تستقي من "كتب معرفيّة وأدبيّة سرديّة"[٤]. ولسنا ضدّ السرد إلاّ أنّه ليس النمط الوحيد. فأنماط النصوص سرديّة وحجاجيّة وتعليماتيّة وعرضيّة. وتنجم عن التركيز على طرف من أطراف التواصل.

فإذا ركّز المرسل على الرسالة فإنّ النصّ يجيء سردًا وإذا توجّه إلى المتلقّي وحاول إقناعه أو تغيير رأيه فإنّ النصّ يجيء حجاجًا.

نتبيّن إذن أنّ الاستفادة من النصوص المخزّنة في "مكنز صخر" تكون جزئيّة ولا تستجيب إلاّ إلى نمط واحد من أربعة أنماط من النصوص.

ثمّ إنّ "مكنز صخر" يتجنّب تخزين النصوص الحواريّة[٥]. ولم نهتد إلى تعليل لذلك إلاّ أنّ طبيعة مثل هذه النصوص أساسيّة في تعليم اللغات. وسبب ذلك أنّ سمة الحوار تحتّم استعمال أدوات الاستفهام

---

(١) المرجع السابق.

(٢) عبد الغني أبو العزم، "اللغة العربية والمعالجة الآلية: برامج صخر نموذجًا". في الموقع: www.aljabriabed.net/m31ouabualazm.(2).htm

(٣) صالح (محمود إسماعيل)، (2013) لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة القارئ العربي (ص30).

(٤) المرجع السابق.

(٥) المرجع السابق.

وأشكال الطلب وصيغ التذكير والتأنيث والإفراد والجمع. ويجيز الحوار التقابل في الآراء ممّا يجعله حجاجيًّا.

وينزع "مكنز صخر" إلى انتقاء النصوص التاريخيّة والدينيّة. فقد اعتمد أساسًا على القرآن الكريم وعلى كتب السنّة (صحيحا البخاري ومسلم ومسند أحمد وموطّأ مالك وسنن الترمذي وأبي داود والنسائي والدارمي). وتفيد مثل هذه النصوص متعلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها سيّما الدعاة منهم. ونحدث تكاملا إذا اعتمدنا على مدوّنتي مكتبة الإسكندرية ومكنز صخر.

فالأولى تهتمّ بالعربيّة المعاصرة والثانية تنزع إلى النصوص التاريخيّة والدينيّة القديمة ويفيد الربط بينهما تعليم اللغات.

وتتّسم مدوّنة صخر بإيجابيات تكمن في تخزين مقالات متنوّعة من صحف ومجلاّت عربيّة ذات انتشار واسع ، وروعي أيضًا في اختيار النصوص الأدبيّة الصفة التمثيليّة لمؤلّفيها على نطاق أقطار العالم العربي"[١].

٤-٤ مدوّنة مكتبة الإسكندريّة :

تطمح مكتبة الإسكندريّة إلى إعداد المدوّنة العربيّة الدوليّة **International Corpus of Arabic** وهي مدوّنة للعربيّة المعاصرة قوامها مليون كلمة.

تمدّ هذه المدوّنة تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها بكمٍّ هائل من

---

(١) صالح (محمود إسماعيل)، (2013) لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة القارئ العربي (ص30).

النصـوص المعاصـرة، وتمكّـن مـن انتقـاء النصـوص لمهـارتي فهمـي المسموع والمقروء. ولم تُشفع هذه المدوّنة، على مـا يبـدو، بتحشـيات صرفيّة أو نحويّة أو معجميّة.

٥- تطبيقات لسانيّات المدوّنات :

٥-١ التطبيقات المعجميّة :

نبدأ بالتطبيقات المعجميّة لأنّها تستأثر أبحاث اللسانيين. وقد سبق أن شاعت قوائم الألفاظ اليدويّة قبل أن يتولّى الحاسوب الإحصـاء اللغـويّ لكمّ هائل من النصوص. ونعني القوائم الرائـدة في الإنجليزيّـة مـن مثـل قـائمتي "مايكـل وسـت" (**Michael West**)[1] و"ثورنـدايك" (**Thorndike**) "ولورج" (**Lorge**).[2] وعني "مايكل وست" بإحصاء تكرار المعاني المختلفة للألفاظ (**Semantic Count**).

ونعثر في اللغة العربيّة على قوائم لغويّة رياديّة من مثل قـوائم "بريـل" و"لانداو" وفـاخر عاقـل وداود عبـده وقـد حلّلناهـا في فصـل "القـوائم اللغويّة".

وشجّعت المدوّنات الحاسوبيّة على دراسة التعابير الاصطلاحيّة وعلى الـتلازم اللفظـيّ والتـرادف. ونجـد أنّ أشـرف عبـدو أعـدّ دراسـة عـن التعبيرات الاصطلاحيّة ونشرها بالإنجليزيّـة (٢٠١١). وقـد بناهـا علـى

---

(1) West, Michael (1953). A General Service list of English words: with semantic Frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and Technology, 11th Edition. London: Longman, Green.

(2) Thorndike, Edward. L. and Lorge, Iwring (1972). The Teacher's word Book of 30.000 word. New York: Columbia University, Teachers College Pien.

مدوّنة لغويّة[١]

وأعدّ عبد الحميد عليوة في وقت سابق رسالة دكتوراه في التلازم اللفظي والترادف في اللغة العربيّة الفصحى، من جامعة مانشستر، وهو موجود بالإنجليزيّة على الشابكة باللغة الإنجليزيّة. واعتمد على مدوّنة قوامها ٥ ملايين كلمة لنصوص من القرون الأربعة الأولى من الهجرة.[٢]

ودرس المهنا في أطروحة المصطلحات العلميّة المركّبة تركيبًا إضافيًا أو وصفيًّا من النصوص العلميّة العربيّة في مدوّنة قوامها مليون كلمة.[٣] وقارن نتائج دراسته بنتائج مجامع اللغة العربيّة ، ودرس سالم الغزالي وعبد الفتاح براهم استعمال فعل أخذ في مدوّنة تضم مائة وخمسين ألف كلمة.[٤] ووقفا على معنيي "بدأ عمل ما وأخذ بعين الاعتبار.

ونعثر على دراسة لثناء محمد سالم (٢/٢٠) عن الأبعاد التداوليّة للتعبير الاصطلاحيّ في ضوء النظريّات اللسانيّة الحديثة: دراسة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة. ص ص١٧ – ١٢٨[٥].

---

(1) Abdou, Ashraf (2011), Arabic coleoms: A corpus based study. London and New-York: Routledge.

(2) Elewa, Abdul-Hamid (2004). "Collecation and synonymy in Claarical Arabic: A corpus – Based Study "A. Ph. D. T Basis, University of Manchester.

(٣) أعد المهنا رسالة الدكتوراه بجامعة "مانشستر" سنة 2003 انظر إلى:

Latifa Al Sulaiti and Eric Atwell, 2006, "The design of a corpus of contemporary Arabic. "International Journal of Corpus Linguistics, vol 11, PP 135 – 175.

(4) Ghazali, S. and Breham, A. (2001), Dictionary Definitions and corpus – Based Evidence in Modern standard Arabic. Arabic NLP workshop at ACL/EACL, Toulouse France. (http:/www.elsnet.org/arabic2005/ghazali.pdf.

(٥) ثناء محمد سالم (2012)، "الأبعاد التداولية للتعبير الاصطلاحي في: "التعابير الاصطلاحية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة: دراسة تطبيقية على مدونة صحيفة الجزيرة، (ص 17 – 128).

ودرست رائدة المالكي وهند القحطاني (٢/٢٠) العلاقات الدلاليّة للتعبيرات الاصطلاحيّة في مجال الرياضة واعتمدتا على أعداد معدودة من الجزيرة والحياة والرياض[١].

ويعدّ أحدث عمل معجميّ مبنيّ على المدوّنات الحاسوبيّة عمل المستشرقين الأمريكيين وهما: تيم بوكواتر ودالوث **Tim Buckwater and Dillworth**[٢]. وتضمّ هذه المدوّنة خمسة آلاف أشيع كلمة – وقد اعتمد في إعدادها على ٣٠ مليون كلمة. وجمع الباحث بين العاميّة والفصيحة.

ونعثر على مجموعة من المعاجم اعتمدت على الاستعمال اللغويّ وهي:

- معجم اللغة العربيّة المعاصرة (عربي – إنجليزي) للمستشرق هانز فير بالألمانيّة ثم ترجم إلى الإنكليزيّة[٣].
- معجم السبيل (معجم عربيّ – فرنسيّ وفرنسيّ – عربيّ)[٤].
- المعجم العربيّ الهولنديّ[١].

---

(١) رائدة المالكية وهند القحطاني (2012)، العلاقات الدلالية للتعبيرات الاصطلاحية في مجال الرياضة، في: التعابير الاصطلاحية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة: دراسة تطبيقية على مدونة صحيفة الجزيرة ص ص229 – 177.

(2) Buckwater, Tim and Parkison, Dilworth (2011) . Afrequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learnes. New York and London: Routledge Tayler, Francis Group.

(٣) هانز فير، معجم اللغة العربية المعاصرة (عربي – إنجليزي) ألف باللغة الألمانية وترجم مع ملاحقه إلى اللغة الإنجليزية، نشر جامعة كورنيل Cornell الأمريكية. وطبعت منه نسخة من الطبعة الثالثة في بيروت، مكتبة لبنان.

(٤) دانيال ريغ، (1983)، السبيل (معجم عربي فرنسي وفرنسي – عربي) دار لاروس باريس.

- معجم الطلاّب: معجم سياقيّ للمفردات الشائعة[٢].

- معجم التعابير الاصطلاحيّة، وفاء كامل فايد[٣].

- دوزي تكملة المعاجم العربيّ[٤].

وتتمثّل استفادة التعليميّة من البحث المعجميّ في:

١- تحديد تواتر الألفاظ في كمّ هائل من النصوص.

٢- تحديد تواتر الألفاظ في مؤلّفات كاتب وشاعر واستجلاء أكثرها تواترًا.

٣- ضبط المعاني الدلاليّة للألفاظ (الإحصاء الدلاليّ) (**Semantic Count**) في أثر معيّن أو في كمّ هائل من النصوص. فقد يتواتر الفعل ضرب (ضرب الولد صديقه) أكثر من استعماله في معنى (ضرب في الأرض) ويمكن النظر في معنى تسميات يوم القيامة ويوم الفصل ...

٤- استجلاء المصاحبات اللفظيّة وكذلك السوابق واللواحق. من مثل أهل العلم، قطيع من الماشية.

=

(١) المعجم العربي الهولندي. The Nijmegen University Dutch Dictionary نشر في أمستردام (2003).

(٢) محمود صيني وحيمور يوسف (1991)، معجم الطلاب، معجم سياقي للمفرادات الشائعة. بيروت، مكتبة لبنان وبُني هذا المعجم على الثلاثة آلاف كلمة الشائعة في اللغة العربية وفقًا لقائمة داود عبده" المفردات الشائعة في اللغة العربية نشر جامعة الملك سعود 1979.

(٣) وفاء فائدة كامل ، التعابير الاصطلاحيّة في اللغة العربيّة المعاصرة ، القاهرة (٢٠٠٧) .

(٤) رينهاز دوزي (القرن التاسع عشر)، "تكملة المعاجم العربية واعتمد فيه على كم هائل من النصوص العربية.

٥- الكشف عن الاستعمالات اللغويّة ومدى شيوعها في دولة من الدول. فلفظ التكوين يعني في المغرب العربي التدريب ويعني الشغل أو العمل في المشرق العربي.

٦- التعرّف على الأفعال القريبة في المعنى مثل يجب، يتحتّم، يتقضي، والكشف عن توزيعاتها في أنماط النصوص وكذلك الأمر لأوصاف العذاب من مثل عذاب أليم وعذاب شديد وغليظ [١].

٧- ضبط الفروق في استعمال الكلمة في المفرد والجمع، مثل استعمال حبل وحبال في القرآن.

٨- تحديد التعبيرات الاصطلاحيّة (المسكوكات)[٢].

---

(١) وصف العذاب في القرآن الكريم بصفات تبدو أنها متقاربة وهي:

- عذاب أليم (الأعراف 73/7)، (التوبة 3/9 – 34/9 – 61/9 – 79/9 – 90/9)، (يوسف 88/10 – 97/10) (هود 48/11 - 26/11)، (إبراهيم 22/14).
- العذاب الأليم (الحجر 50/15)، (النحل 63/16 – 117/16) (النور (19/24)، (الشعراء 201/26)، (لقمان 7/31).
- عذاب عظيم (الأنفال 68/8)، (التوبة 101/9) (يونس 16/10) (النحل 94/16 – 106/16) (النور 14/24 – 23/24)
- عذاب شديد (الأنعام 124/6)، (إبراهيم 2/14).
- عذاب غليظ (هود 58/11)، (إبراهيم 17/14).
- عذاب مهين (لقمان 6/31).
- عذاب السعير (لقمان 21/31).
- عذاب بئيس (الأعراف 165/7).

(٢) انظرإلى دراسة: محمد الحناش (2007)، برنامج لساني حاسوبي للتعرّف الآلي على التعابير المسكوكة في اللغة العربية "في: مجلّة التواصل اللساني، ملحق سلسلة الندوات ، المجلد 3، سنة 1996، (ص89).

=

٩- دراسة جذر الكلمة.

يُعنى برنامج محلّل صرفيّ **Morphological analyzes** بجذر الكلمة ووزنها. ويفصل بين السوابق واللواحق المتّصلة بالكلمات مثل بعض حروف الجرّ والعطف.

ويُعنى برنامج **Postagger** بتحديد أقسام الكلام. كما يُعنى برنامج **Parses** بتشكيل آلي لحركات الإعراب[١].

١٠- شيوع وتوزيع التراكيب النحويّة:

- الجمل الاسميّة والفعليّة.
- التركيب الوصفيّ.
- التركيب الإضافيّ.
- المبنيّ للمعلوم.
- المبنيّ للمجهول.
- المبنيّ للمجهول الذي يشمل الفاعل في صيغه "بواسطة" أو "من قِبَل" فلان.

=

- وفاء كامل فايد، التعابير الاصطلاحيّة في اللغة العربيّة المعاصرة، القاهرة (2007) المتطلبات اللغويّة لمعالجة التعابير الاصطلاحيّة العربيّة معالجة آلية، في: الندوة الدوليّة الأولى عن الحاسب واللغة العربية: الأوراق البحثيّة ص ص11-22 الكشو، (صالح)، (2012)، النحو التحويلي العربي الاسم والفعل والحرف، فصل "التجمّد، العبارات الجامدة (ص 225 – 270).

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسانيّات المدوّنات اللغويّة، مقدّمة للقارئ العربي (ص ٣٢).

- ارتباط التراكيب بألفاظ أو تراكيب أخرى معيّنة. مثل العلاقة بين كان وأخواتها وصورة أسمائها وأخبارها.
- ارتباط بعض الأفعال المتعدّية إلى مفعولين بتراكيب معيّنة مثل:

- أصلهما مبتدأ وخبر. - ليسا مبتدأ أو خبر.

- دراسة شيوع أنواع الأفعال المختلفة.
- دراسة أزمنة الأفعال ومدى ارتباطها بأنماط من النصوص.
- الصيغ المعتبرة في الزمن والوجهة **Aspect** مثل:
- كان قد فعل – قد فعل – كان يفعل – سوف يكون قد فعل.
- مدى شيوع الصيغ الصرفيّة في النصوص وفي أنماط من النصوص.
- التعرّف على الأوزان والصيغ مثل: اسم الفاعل، صيغ المبالغة المصدر الصناعي (مثلما في قصائد الخنساء).
- مدى إنتاجيّة بعض الصيغ، قلّة أو كثرة توليد استخدام وزن ما في توليد الكلمات الجديدة.

١١- تحديد سياق الكلمة.

ويضبط برنامج المكشاف السياقيّ **Concentances** قوائم بمفردات النصّ ترد مشفوعة بما يسبق اللفظ أو يلحق به من كلمات أخرى. ويرتّب المكشاف السياقيّ الكلمات وفق شيوعها تنازليًّا أو تصاعديًا.

وقد لا يحقّق "محرّك بحث (**Search engine**) "سياقات الكلمات العربيّة إلاّ أنّ البحث بالجذر يعرض الكلمة في صورها المختلفة.

"وهذا النوع متوفّر مع مدوّنة اللغة العربيّة التابعة لجامعة" بريغهام يونغ **Birmingham Young University BYU** في ولاية يوتا الأمريكية[١].

ونخلص إلى أنّ تطبيقات لسانيّات المدوّنات تتفرّع إلى ضربين من التحليل كمّي وكيفيّ. أمّا الكمّي فينظر في عدد مرّات ورود الكلمة ومصاحباتها اللفظيّة وشيوعها، وينظر التحليل الكيفيّ في تعليل شيوع ظاهرة لغويّة في نمط من أنماط النصوص، فنلاحظ مثلا شيوع الضمائر في اللغة المحكيّة مقارنة باللغة المكتوبة أو شيوع المبنيّ لغير الفاعل في النصوص العلميّة والتقنيّة مقارنة بالنصوص الأدبيّة.

وإذا نظرنا إلى تطبيقات لسانيّات المدوّنات من منظور لسانيّ فإنّها ترد على أربعة أشكال:

١- معجميّ معجميّ (كلمة مع مصاحبات لفظيّة).

٢- معجميّ تركيبيّ (كلمة مع تركيب ما).

٣- تركيبيّ جزئيّ – تركيبيّ مثل تقدّم الخبر شبه الجملة وجوبًا على المبتدإ النكرة.

٤- دراسة أنماط النصوص المختلفة وخصائصها.

٢-٥ الدراسات الصوتيّة المحوسبة :

انظر "علي حلمي موسى" في العلاقة بين الصوامت والحركات في

---

(١) انظر إلى: Arabic Corpus: Arabic corpus search tool صالح، (محمود إسماعيل)، (ص31).

اللغة العربيّة من الوجهة الإحصائيّة وما ينتج عنها - واستندت هذه الدراسة على عيّنتين من القرآن الكريم، إحداهما مكّية وهي (سورة الأعراف) وبعض قصار السور والأخرى مدنيّة وهي (سورة البقرة)[١].

وتوصّل هذا الباحث إلى أنّ الفتحة تستخدم أكثر من غيرها من الحركات في تشكيل لغة القرآن وذلك بنسبة ٤٤% من جميع الحركات بدون السكون – ونعتبر هذه الظاهرة بديهيّة ولا تحتاج إلى إحصاء لغويّ لإثباتها. فلمّا كانت الفتحة وسطيّة في الجهاز الصوتيّ فإنّها تقترن بأغلب الأصوات في حين أنّ الفتحة، والضمّة فإنّهما يعلقان أساسًا بالأصوات القريبة منهما وينتج عن ذلك تقلّص في الاقتران بالحروف البعيدة عنهما. ويعلّل بأنّ النظام الصوتيّ العربيّ ينزع إلى الوسطيّة. وتعقب الفتحة في الشيوع الكسرة، وجاءت بنسبة ١٨% ثمّ الألف بنسبة ١١% وتليها الضمّة بنسبة ١٤% وتأتي الواو في الأخير بنسبة ١% والياء بنسبة ٤%.

وترد الكسرة الطويلة (الياء) أقلّ من الضمّة الطويلة (الواو) رغم أنّ الكسرة تتواتر أكثر من الضمّة.

وأثبت "علي حلمي موسى" أنّ ثلاثة وعشرون حرفًا تتشكّل بالفتحة أكثر من الحركات الأخرى وهذا ما يفسّر شيوع الفتحة.

والحروف التي لا تشكل كثيرًا بالفتحة هي "الباء والذال والظاء والكاف والهاء".

- فحرف الباء يشكّل بالكسرة أكثر من غيرها. وقد يفسّر ذلك

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، لسانيّات المدوّنات اللغوية، مقدّمة للقارئ العربي، الرياض 1434هـ/ 2013.

بتجاور النطق بكل من الباء والكسرة.

- وتشكّل الظاء بالضمّة أكثر من غيرها وقد تفسّر ذلك بكون الظاء صوتًا مفخّمًا وبأنّ الضمّة تسهم في هذا التفخيم.
- وتشكّل حروف الكاف والهاء والذال بحركات أخرى غير الفتحة.

ويشكّل حرف الميم بالكسرة أكثر من غيرها والصاد بالألف أكثر من غيرها في العيّنة المكّية.

وحركة الواو لا تؤثّر على حرف الخاء في العيّنتين ولا تؤثّر على حرف الزاي في العيّنة المكّية ولا على حرف الشين في العيّنة المدنيّة.

وتظلّ هذه العيّنة، على أهمّيتها، محدودة ويقتضي منطق لسانيّات المدوّنات تخزين كمّ هائل من النصوص. ثم إنّ التعليميّة تحتاج من مثل هذه الدراسات إلى تجاور الأصوات العربيّة مع بعضها البعض.

٥-٣ النحو العربيّ:

لم نعثر بعد على دراسات شاملة لشيوع التراكيب العربيّة وتصنيفها قصد الاستفادة منها في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

دراسة أولى عن السين وسوف. وهي تستند إلى مدوّنة تضمّ ٢٤٠,٠٠٠ كلمة، وقد أعدّها "فان مول" (**Van Mol) (2006**). وتوصّل هذا الباحث إلى أنّ المدوّنة لاتميّز بين المستقبل القريب والبعيد مثلما تشير إليه كتب النحو، وتظهر الدراسة اختلافات جغرافيّة في استعمال "في الوقت نفسه" و"في نفس الوقت" وتواتر الاستعمال الأوّل في النصوص المصريّة في حين أنّه لا يستعمل في النصوص الجزائريّة،

وفي المقابل تستعمل العبارتان بدرجة متساوية في النصوص السعوديّة[١].

٥-٤ تحليل الخطاب :

Al-Saif, Amal and Katja Markart: The leeds Arabic Discourse Teebanh Amotatins Discourse consectives in Arabic at www.comp.leeds.ac.UK/matlert/Papers/ LRE (2010 – LADTB. Pd f

طبّقت الباحثتان أمل السيف، وكتجا مركرت نموذجًا من جامعة بنسلفانيا الخاصّة باللغة الإنجليزيّة والمعروف باسم بنك بن لشجرات الخطاب

Penn Discourse Teebank.

وقد طبّق على اللغات التركيّة والصينيّة والهنديّة، وطبّق هذا النموذج على نصوص إخباريّة من وكالة الأنباء الفرنسيّة التي تشتمل على ٧٣٤ ملفًا من حوالي ١٦٦ ألف كلمة ، وعثرت الباحثتان على ٥٦٥١ رابطًا خطّيًا (نصّيًا) في ٥٣٧ نصّ إخباريّ. ويعرف الرابط الخطابي **Discourse Connector** بأنّه كلمة أو عبارة تربط بين جملتين لأغراض مختلفة.

ونعرض الروابط العشرة الأكثر تواترًا في المدوّنة وهي:

واو عطف الجمل (٣٨٢٦)، لام السببية (٢٦١) لكن (٢٠٨) بعد (١٦٧) فاء العطف (٩١) لأن (٨٢) قبل (٧٩) إثر (بمعنى بعد) (٦٣) باء السببيّة (٤٥) كما (٦٠).

---

(1) Latifa al – Sulaiti and Iric Atwele (2006).

وأنجز نعمان بوقرة (٢٠١٢) دراسة بعنوان "استراتيجيات الإقناع في الخطاب الصحفيّ السعوديّ"، دراسة تطبيقيّة تداوليّة" في: دراسات في علم اللغة النصّي: مقاربة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة (٢٠١٢) الرياض: جامعة الأميرة نوره، ٩٠–١٩.

واعتمد الباحث على مقالات رقية سليمان المنشورة في صحيفة الجزيرة ابتداء من ٢٠١٠/١/٣ إلى ٢٠١٠/١٢/٣٠، وسعى إلى استجلاء الاختيارات اللسانيّة التي تتأسّس عليها استراتيجيّة الإقناع الإعلاميّ بصورة شموليّة والتعرّف على أهمّ مرتكزات الانسجام النصّي.

ودرست نوال الحلو، "أثر التكرار في التماسك النصّي – مقاربة معجميّة تطبيقيّة". في دراسات في علم اللغة النصّي: مقاربة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة (٢٠١٢)، الرياض، جامعة الأميرة نورة ١٩٠ – ٩١.

وتمثّلت عيّنة بحثها في ستّ مقالات للكاتب د. خالد المنيف في سنة ١٤٣١هـ/٢٠١٠م. ودرست أثر التكرار في الانسجام النصّي. وهو لا يكمن في ظاهرة لفظيّة وإنّما يتجاوز ذلك إلى ظاهرة المعنى.

وأنجزت نوال الثنيان دراسة بعنوان "الإحالة الضميريّة – دراسة نحويّة نصّيّة" في دراسات في علم اللغة النصّي: مقارنة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة (٢٠١٢)، الرياض، جامعة الأميرة نوره ١٩٣-٢٩٣.

ودرست الباحثة خمس مقالات للكاتب خالد المالك منشورة خلال العامين ١٤٢٩ – ١٤٢٨هـ. وتبيّنت أنّ الكاتب استخدم الإحالة الضميريّة في مقالاته استعمالاً متوازنًا، وقد حقّقت غرضها المتمثّل في الربط بين الجمل.

ودرست ليلى بايزيد (٢٠١٢)، "الترابط النصّي في المقال الموسوم (فتاة معلمة) لسليمان العودة بين الشكل والمضمون" في: دراسات في علم اللغة النصّي: مقاربة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة (٢٠١٢) الرياض، جامعة

الأميرة نوره، ٢٦٤-٢٩٥.

ودرست الباحثة الإحالات بأنواعها: الضمائر، الإحالة بالأسماء الموصولة والإحالة بأسماء الإشارة والربط الإضافيّ والربط السيني والربط الزمنيّ والربط الاستدراكيّ والربط الشرطيّ، ودرست الاتّساق المعجميّ مركّزة على التكرار والتضامّ والتضادّ كما نظرت في أشكال الانسجام وتتمثّل في العلاقات التي تربط النصّ داخليًّا من مثل علاقات الإضافة والسبب والنتيجة والإجمال والتفصيل والعموم والخصوص والمفارقة.

الخاتمة:

قد ننبهر بقدرات الحاسوب على إحصاء كمّ هائل من النصوص وضبط تواتر الألفاظ وسوابقها ولواحقها إلا أنّ معالجات المدوّنات ما زالت تطرح إشكاليات عدّة، أوّلها أنّ بعض الأبحاث المبنيّة على المدوّنات الحاسوبيّة ينجزها مختصّون في الإعلاميّة بدل أن يكونوا متضلّعين في علم اللغة التطبيقيّ. ولذلك فإنّ مثل هذه الدراسات تأتي محدودة وتنزع نزعة إعلاميّة دون أن تستبطن الظواهر اللغويّة. فبحث عن برمجيّة تعدّد الجمل الفعليّة والاسميّة مفيد إلاّ أنّه محدود النتائج. فنحن نحتاج في مثل هذه الأبحاث إلى مواضع ورود الجمل الاسميّة وفي أيّ نمط من أنماط النصوص لنخلص إلى اتّسام نمط ما بمؤشّرات قول معيّنة.

ولم نعد في حاجة إلى إحصاء الأفعال في العربيّة لذاتها ولمعرفة جذوعها وإنّما أصبحنا ننظر إلى متعلّقاتها وأنواعها وإلى سياقات استعمالها، ومن ثمّ نخلص إلى قيود الانتقاء لهذه الأفعال وإلى تصنيفها من مثل أفعال الأعمال والأحداث والحالات، وقد نشفع هذا التصنيف بخصوصيات الأفعال في كلّ صنف. ولم تعد تقنعنا دراسة على غرار دراسة مصطفى الشويمي الأفعال الثلاثية في النصّ القرآني أو دراسة

الطيب البكوش "التصريف العربي". فالنظر إلى الأنظمة الصرفيّة للأفعال العربيّة هامّ إلاّ أنّه محدود جدًا، فاللسانيات التطبيقيّة تركّز حاليًا على الاستعمال اللغويّ وما يظهره من مدلولات الفعل الرئيسيّة والثانويّة و مثال ذلك: ما تنزع إليه الدراسات والبحوث العلميّة في دمشق[١].

وقد أحصى المركز الجذور اللغويّة العربيّة الثنائيّة والثلاثيّة والرباعيّة والخماسيّة، وقد بلغ عددها: ١١٣٤٧ جذرًا وتوزّعت على النحو التالي:

١١٥ جذرًا ثنائيًّا، وهذه الجذور هي تراكيب لا اشتقاق فيها.

٧١٩٨ جذرًا ثلاثيًّا وهي أكثر الجذور خصوبة.

٣٧٣٩ جذرًا رباعياً وهي دون الثلاثيّة في الخصوبة.

٢٩٥ جذرًا خماسيًا وهي أقلّ الجذور خصوبة.

واستخرج المركز هذه الجذور من خمسة معاجم أصول هي:

- جمهرة اللغة لابن دريد (٣٢١٠).
- تهذيب اللغة للأزهري (ت٣٧٠).
- المحكم والمحكم المحيط لابن سيده (ت ٤٥٨).
- القاموس المحيط للفيروز آبادي (ت ٨١٦).

وقد التزم المركز بـ:

- تمييز الأعجمي والمولّد والمعرب والنادر والغريب والشاذّ.

---

(١) انظر إلى: الزركان، (محمد علي)، 1993، اللسانيات وبرمجة اللغة العربية في الحاسوب في وقائع المؤتمر الدولي الأول حول اللغة العربية والتقنيات المتقدمة الرياض10– 1992/5/14، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز 1993 (ص 55).

- تمييز الجذور الخصبة الاشتقاق من أخواتها المجدبة.

والإشكال المتجدّد أنّ المعالجة الحاسوبيّة للغة العربيّة تنزع إلى وصف اللغة وتحديد أقسام الكلم فيها وضبط تعابيرها الاصطلاحيّة ومصاحبات ألفاظها. وهذه الأبحاث مفيدة إلاّ أنّها تظلّ نظريّة في تعليم اللغات. ونعتبر أنّ الإشكال متجدّد لأنّ هذه الظاهرة تحصل عندما تسعى التعليميّة إلى توظيف نتائج اللسانيّات التطبيقيّة في تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بالعربيّة.

ولعلّ تعليم اللغات يشترط أن تُعنى معالجات لسانيّات المدوّنات بمسائل ذات أولوية، من مثل دراسة أنماط النصوص واستجلاء مؤشّراتها اللغويّة وضبط مجالات استعمالها.

وتصبو التعليميّة إلى أن تتولّى مباحث لسانيّات المدوّنات اهتمامًا بتراكيب الجمل العربيّة وضبط مكوّناتها مشفوعة بدرجات تواترها . فلم يُعدّ لسانيو المنهج الوصفيّ قائمة التراكيب العربيّة، وما زال الأمر كذلك.

ولا تكتفي التعليميّة في مجال الأصوات بضبط تواتر الحركات ضمن حروف معيّنة، وهذا مفيد إلاّ أنّ ضبط توزّع الأصوات في الكلمات العربيّة أشدّ أهمّية.

ويستفيد تعليم اللغات من تنوّع مصادر المدوّنات وتعدّد أجناس نصوصها. فهي تضمّ أنواعًا من التخصّصات وفئات من النصوص. وهي لا تغلب جنسًا أدبيًّا على آخر أو لهجة ما على لهجة أخرى أو أديبًا على أديب آخر.

وتنتهج هذه المدوّنات التوازن في إعداد النصوص وذلك بأن تراعي

العمر والجنس والطبقة الاجتماعيّة والمنطقة اللهجيّة.

ويروم التدوين اللغويّ استقراء الظـواهر اللغويّـة (الأصـوات والـبنى والتراكيـب والدلالـة والمعجـم والملامـح التداوليّـة) واسـتجلاء خصوصياتها سواء كانت مألوفة أو جاءت مستحدثة.

ويمكِّـن الكـمّ الهائـل مـن النصـوص المخزّنـة مـن تـدقيق أشـكال الاستعمال وتحديد أوجه التوزيع. فلا يكفي مثلاً أن تتبع تواتر الأصوات العربيّة في حـدّ ذاتهـا وإنّمـا نحـدّد أوجـه توزّعهـا ، وتسـهم لسـانيّات المدوّنات في الكشف عن ذلك وعـن مصـاحبات المفـردات ودلالاتهـا الأساسيّة والثانويّة.

ويقتنع المختصّون في تعليم اللغات بما تخزّنه المدوّنات من نصـوص واقعيّة وطبيعيّة. وهي بذلك تحدث دافعيّة في نفوس المتعلّمين بمـا أنّهـا تصوّر أشكال الاستعمال اللغويّ، وتستجيب للاتّجاه التواصليّ في تعليم اللغات. فمـا يخـزّن يشـمل التقـارير الصـحفيّة والسياسـيّة والاجتماعيّـة والرياضـيّة والماليّـة والمؤسّسـاتية. وهـي تشـمل المـذكّرات والوثـائق الحكوميّة والتقارير الصناعيّة والعلميّة والقانونيّة.

ولمّا كانت لسانيّات المدوّنات على نحو ما سبق تحليلـه فإنّهـا تتّسـم بالخصوصيّات التالية التي تستجيب لأهداف تعليم اللغات وهي:

١- تمثّل لسانيّات المدوّنات الواقع اللغويّ ومن ثمّ أشكال الاستعمال اللغويّ. وتتحرّر بذلك الدراسات اللسـانيّة مـن الاعتمـاد الكلّـي على الحدس.

٢- تتّسم لسانيّات المدوّنات بالتنوّع لأنّها تضمّ الاستعمالات اللغويّة المختلفة جغرافيًّا وتاريخيًّا ونوعيًّا وذلك لاختلاف أساليب الكتابة

والتحدّث.

٣- يتولّى الحاسوب الإحصاء اللغويّ بدقّة ودون تدخّل بشريّ. ونتمكّن عندئذ من تحديد شيوع المفردات والتراكيب في نصّ ما أو في كمّ هائل من النصوص، ومن ثمّ نحاول تفسير أسباب اطّراد الألفاظ أو التراكيب، فقد نلاحظ تواتر أفعال الوجوب في النصوص القانونيّة وما تختصّ به من أشكال تركيبيّة، ونتثبّت من المدوّنات من صحّة القواعد النحويّة المبنيّة على الحدس اللغويّ. وقد نتبيّن مدلولات جديدة لم توردها قواميس اللغة.

٤- قد يتفطّن الحاسوب إلى استفهامات عن اللغة لم يتفطّن إليها الباحث.

٥- رغم ما تتّسم به المدوّنات من خصوصيّات فإنّ اللغة العربية ما زالت تواجه صعوبات في إعدادها لأننا نحتاج إلى تحويل العديد من النصوص العربية إلى نصوص رقمية وذلك باستخدام قارئة المحارف البصريّة **OCR** لتحويل النصوص المطبوعة إلى نصوص رقميّة.

الفصل السّادس:

اللّسانيّات والتّعليميّة

بين التّعاضد والتّوتّر

توطئة

إنّ المتتبّع للعلاقة بين اللسانيّات وتعليم اللغات، ابتداء من "دي سويسر"، وإلى اليوم يُلاحظ تأرجحا بين توجّه نحو التعاضد وتوجّه آخر نحو التوتّر. أمّا التعاضد فيتمثّل من جهة في الاستفادة من الأسس اللسانيّة التي ساهمت أكثر من غيرها في تحديد منهج علميّ لتعليم اللغات، يبعده عن الارتجال، والانطباعيّة في اختيار الموادّ التعليميّة. ويتمثّل من جهة أخرى في استفادة اللسانيّات من أبحاث تعليم اللغات مثل أن تستجلي الاكتساب اللغويّ وخصوصياته من تحليل الأخطاء.

وينتج التوتّر في العلاقة بين اللسانيّات وتعليم اللغات ممّا يفرزه إسقاط منهج تنظيريّ على حقل مثل تعليم اللغات من إشكاليّات سواء في إعداد الموادّ التعليميّة أو في وضع منهج في التأليف، أو تصنيف الموادّ المدرّسة.

١ - الإسهامات اللِّسانيّة في تعليم اللغات

١-١ الإسهام الأوّل

يتمثّل أوّل الإسهامات اللِّسانيّة في أنّ تعليم اللغات زامن المنهج الوصفيّ الذي أكسب المقول أهميّة خاصّة. ودفع هذا الاتّجاه بعض اللسانيّين إلى التطبيق من أمثال "قوقنايم" و"ميشيا" و"رفنك"و إلى إحصاء مكوّنات اللغة لغرض تعليميّ، تمثّل في ضبط قوائم لغويّة، وضبط تواتر فونيمات لغة من اللغات أو مقاطعها، أو مفراداتها أو تراكيبها.

وتمّ اعتماد هذه القوائم اللغويّة في صياغة مادّة تعليميّة حسب منهج علميّ دقيق يعتمد على مبدأي الإحصاء والتواتر في اختيار المفردات

والتراكيب وبذلك لم يعد وضع البرامج الدراسيّة قائما على اجتهادات المؤلّفين وتخميناتهم.

إلاّ أنّ هذه العلاقة لم تخل من توتّر، فقد خلق تبنّي المنهج الوصفيّ في إعداد القوائم اللغويّة بعض الإشكال، إذ أنّ بعض المفردات ظلّت كامنة في ذهن المخبرين، بحكم أنّها من باب المسلّمات. واضطرّ اللسانيّون التطبيقيون، ومختصوّ تعليم اللغات إلى ملء هذا الكمون، بإضافة مفردات إضافيّة عن طريق التخمين، وهو ما يقلّل نسبيّا من نجاعة المنهج الوصفيّ المعتمد في إعداد القوائم اللغويّة.

١-٢ الإسهام الثاني

يتمثّل المظهر الثاني من التعاضد، في تبنّي مبدإ الاستبدال الذي انتهجه اللسانيّون الوصفيّون في تحديد المونيمات والفونيمات. فسعى "مارتيني" على سبيل المثال، إلى تحليل اللغة، وتبيّن أنّها تتميّز عن بقيّة اللغات الطبيعيّة بالتقطيع الثنائي. ومكّن التقطيع الأوّل من التعرّف على المونيمات، وذلك بتطبيق مبدإ الاستبدال بينما مكّن التقطيع الثنائي للغة من تحديد الفونيمات. وكشف "مارتيني" بهذه الطريقة عن مكوّنات اللغة. والملاحظ في هذا أنّ منهج "مارتيني" في تحليل اللغة بعيد ظاهريّا كلّ البعد عن تعليم اللغات فهو لم يهدف أساسا إلى وضع منهج لسانيّ لتعليم اللغات، لكن المهتمّين بتعليم اللغات قاسوا اللسانيّ على متعلّم اللغة. فكلاهما يكتشف لغة مجهولة، ويسعى إلى إدراك نظامها لفهمها واستيعابها. ونتيجة لهذا القياس، تبنّى تعليم اللغات الأسس البنيويّة في تحليل اللغة، وطوّعها لخدمة أغراضه التعليميّة، واعتمدها في صوغ التدريبات البنيويّة والصوتيّة. فقد صاغ على ضوء التقطيع الأوّل الذي اقترحه "مارتيني" التدريبات البنيويّة التي تنطلق من تركيب

يدرّس في الحوار، وتستبدل بعض عباراته في كلّ مرّة مع الحفاظ على التركيب نفسه، ويكتسب المتعلّم تركيبا معيّنا من ناحية، يغني رصيده اللغويّ من ناحية أخرى، ويكتشف لفاظم اللغة في حقل دلاليّ معيّن، مثله في ذلك مثل اللسانيّ الذي يستنبط المونيمات، ويكتشف العلاقات التي تربط بينها. ويتعرّف متعلّم اللغة على العلاقات المقاليّة(١) للفاظم مثل المطابقة بين الفعل والفاعل، وكذلك المطابقة بين الصفة والموصوف.

إلاّ أنّ تبنّي مبدأ الاستبدال أفرز بعض الإشكال، إذ خلق تطبيقه على تعليم اللغات نوعا من الآليّة في تكوين الجمل وتكرارها والاحتفاظ بتركيب معيّن، والاقتصار على استبدال بعض مفرداته قد يؤدّي إلى الحدّ نوعا ما من روح الخلق والابتكار لدى متعلّم اللغة.

ثمّ إنّ التركيز على البنى قد عزل التدريبات البنيويّة عن سياقاتها الاجتماعيّة ممّا جعل الاستفادة منها في التواصل أمرا محدودا. وهذه المسألة أساسيّة في تعليم اللغات.

١-٣ الإسهام الثالث

يكمن الإسهام الثالث للسانيّات في ظهور التحليل التقابليّ الذي أكسب تعليم اللغات مبدأ التدرّج في إعداد الموادّ التعليميّة. فقد ظلّ هاجس اللسانيّين التطبيقيين والمختصّين في تعليم اللغات زمن المرحلة البنيويّة، متّجها إلى وضع ضوابط لسانيّة يحدّد بمقتضاها سلّم أولويات لموضوعات البرامج الدراسيّة ولعرض الفونيمات والتراكيب. ومكّنت نتائج التحليل التقابليّ من تصوّر منهج للتدرّج اعتمادا على التماثل

---

(١) المقالية co-text.

والتغاير. فقد تمّ التركيز في التأليف والتدريس على ظواهر التغاير الصوتيّة، والتركيبيّة، والدلاليّة بين اللغتين الأمّ والهدف.

ورغم هذه الفوائد، فقد خلق تبنّي التحليل التقابليّ بدوره بعض الإشكال في التطبيق لأنّ بعض نتائج المقارنة اتّسمت بالافتراض. فقد لا تطرح أوجه التغاير بين اللغتين الأمّ والهدف صعوبة في اكتسابها. ومن ثمّ لا تحتاج إلى تركيز عند تدريسها. وتتقابل الآراء في مثل هذا الموضوع، كما تتشعّب اتّجاهاته، إلاّ أنّ التداخل اللغويّ الذي هو نتاج التحليل التقابليّ ليس إلاّ أحد أسباب الأخطاء التي يرتكبها متعلّم اللغة الأجنبيّ. لهذا نشأت الحاجة إلى معرفة الأسباب الأخرى للتداخل. وفكّر بعض اللسانيّين التطبيقيين في تحليل الأخطاء كمنهج بديل.

وتميّز هذا المسلك البحثيّ الجديد بالكشف عن أخطاء الدارسين ومن ثمّ عن مواطن الصعوبات التي يواجهها الدارسون، وعن الموادّ الدراسيّة التي تحتاج إلى تركيز دون غيرها.

واستفاد تعليم اللغات من منهج تحليل الأخطاء، لأنه عرّفه على الأخطاء الفعليّة التي يرتكبها متعلّم اللغة، وكذلك على تكرار بعض الأخطاء، وزوال بعضها الآخر، أو استمرارها والعوامل التي تحدثها. وساهمت هذه النتائج في صياغة البرامج الدراسيّة لأنها عرّفت المؤلّفين على المسائل التي يجب أن يلحّوا عليها أكثر من غيرها، كما ساعدتهم على استنباط طريقة للتدرّج في تبويب الموادّ التعليميّة وعرضها في المؤلّفات وفي قاعة الدرس.

إلاّ أنّ الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء تظلّ مع ذلك نسبيّة لأنّ اللسانيّين شكّكوا في جدوى هذا المنهج، وذلك بناء على أنّ بعض الأخطاء يقع فيها أبناء اللغة الأمّ والمتعلّمون الأجانب على حدّ سواء.

وأثيرت تساؤلات كثيرة حول طبيعة الأخطاء، ودوافعها، ومدى التنبّؤ بها، وصلتها بمظاهر التداخل اللغويّ. وتفرّعت الإجابات عن هذه المسائل، وعُزيت في بعض الحالات إلى مراحل اكتساب اللغة أساسا، ممّا أفاد الأبحاث اللسانيّة، وانعكست نتائجه على تعليم اللغات بصفة عامّة .وقد عرض الباب الرابع هذه المباحث بمختلف جوانبها. كما تحرّرت العمليّة التعليميّة من الانطباعيّة والتخمين في التدريس. وفي تأليف المقرّرات الدراسيّة، لكنّها مع ذلك لم تخل من النقد فقد عيب عليها أنّها قصرت همّها على الرسالة، وركّزت جهودها على إعداد الموادّ التعليميّة. وأهملت في ذلك بقيّة أطراف العمليّة التعليميّة: الباثّ، والمتلّقي، ومكوّنات سياق المقام.

ولا ينحصر إخلال البنيويّة في إهمال الباثّ والمتلقّي فحسب، بل وكذلك في عدم التركيز على الإطار الاجتماعيّ. وأحدث هذا الإهمال إشكالا جديدا إذ عجز المتعلّم الأجنبيّ عن تحقيق عمليّة التواصل لأنّه لا يستفيد من المفردات المتواترة مثلا أو من التراكيب الشائعة، إلاّ إذا اكتسب مدلولاتها الاجتماعيّة، وأدرك المقام الذي تستخدم فيه. واتّضحت بذلك أهميّة التركيز على عمليّة التواصل والاهتمام بالمدلول بصورة خاصّة بعد ما كان البنيويّون يركّزون على الدالّ.

إنّ مفهوم المدلول متشعّب وعسير الضبط خلافا لما هو الحال بالنّسبة للأبحاث المتعلّقة بالدالّ والتي كانت محور اهتمام الاتّجاه البنيويّ. وقد اتّخذت الدراسات في هذا الباب توجّهات ثلاثة. أمّا التوجّه الأوّل فركّز على السياق بمفهوم موسّع و هو يشمل مختلف العلاقات النظميّة، والجوار اللفظيّ، ونسيج النصّ، وعمليّة التخاطب، والأبعاد الثقافيّة والاجتماعيّة، والنفسيّة، والمعرفة بالعالم، وخلفيّة النصوص، والمواقف الحياتيّة السابقة.

وتمخّض عن هذا الفهم الموسّع لمكوّنات السياق تحليل مكوّنات التواصل، والبحث عن تأثيرها في إنتاج الخطاب وتأويله ككلّ بصفة كلّية بدل الاقتصار على الجملة زمن المرحلة البنيويّة. وأنتج مثل هذا الاتّجاه مظهرا آخر من التكامل بين اللسانيّات وتعليم اللغات تمثّل في التفتّح على حقول معرفيّة مختلفة، أهمّها الأبحاث اللغويّة الاجتماعيّة التي اتّخذت أساسا لإعداد الاستبيان، ودراسة مقاصد المتعلّم وكذلك الأبحاث النفسيّة التي اعتمدت للكشف عن نوايا الباثّ ومضمرات المتلقّي.

وأفرزت الاستفادة من هذه الحقول المعرفيّة مناهج جديدة في إعداد الموادّ التعليميّة الموجّهة للأجانب واهتمّت بصورة خاصّة بالمتلقّي، وبدارسة حاجاته اللغويّة لمراعاتها أثناء التأليف والتدريس.

وتتجلّى الفائدة الثانية في التركيز على الوثائق الحقيقيّة في البرامج الدراسيّة سواء لتتبّع العلاقات بين الخطاب وسياقاته المتعدّدة أو للانطلاق أثناء التدريس من مواقف التفاعل اللغويّ بدل محاكاته وتصوّره من منظور المتكلّم فحسب. ثمّ إنّ الانطلاق من هذا الواقع اللغويّ يكسب متعلّم اللغة الأجنبيّ دافعيّة في التعلّم لأنّه يشعره بأنّه يطبّق ما يدرسه ولأنّه يمكّنه من تحقيق التواصل أو ما اصطلح على تسميته بالقدرة التواصليّة. وساهمت عدّة عوامل في توجيه الاهتمام إلى مفهوم القدرة التواصليّة وتطويره ومن ثمّ بلورة المنهج التواصليّ. وتتلخّص هذه العوامل في:

١- نقد المناهج السمعيّة الشفويّة والسمعيّة البصريّة من حيث الأسس المنهجيّة وتطبيقاتها في تعليم اللغات.

٢- تنوّع الإسهامات النظريّة لعلوم اللسان وللحقول المعرفيّة الأخرى. وقد استقى المنهج التواصليّ من مشارب متعدّدة، إذ استفاد من نتائج أبحاث علم اللغة الاجتماعيّ وعلم اللغة النفسيّ وأبحاث التداوليّة.

وحاول تعليم اللغات أن يتبنّى هذا المنهج ليكسب المتعلّم الأجنبيّ اللغة بطريقة تلقائية وفي سياقاتها الطبيعيّة، ويحقّق لديه قدرا أدنى من القدرة التواصليّة ، وأسهم هذا التوجّه في تغيير طبيعة المادّة التعليميّة الموجّهة للأجانب وطرق تدريسهم سواء بإدراج الوثائق الحقيقيّة في البرامج الدراسيّة، أو بالتركيز على استقرار نظام اللغة بطريقة تلقائيّة إلى حدّ ما، إلاّ أنّ تجسيم مفهوم القدرة اللغويّة في تعليم اللغات طرح بعض الإشكاليّات. فقد أثار مثلا تساؤلات عديدة حول مقوّمات القدرة التواصليّة ومدى تميّزها عن القدرة اللغويّة.

واختلف بعض المختصيّن في مدى التركيز على هذه المقوّمات أثناء عمليّة التدريس. فقد عمد البعض إلى التركيز على المكوّن اللسانيّ في مرحلة أولى من التدريس ليتبعها في مرحلة ثانية بالتركيز على المكوّنات الثقافيّة والاجتماعيّة. وقد لا يختلف هذا المسلك في مرحلته الأولى عن المذهب البنيويّ بما أنّه يفرد الاهتمام بالمكوّن اللسانيّ، ويفصله عن أبعاده الاجتماعيّة والنفسيّة والثقافيّة، في حين أنّ المذهب التواصليّ يربط بين المكوّنات.

أمّا التوجّه الثاني الذي اتّخذته أبحاث التواصليّة فيتعلّق بالوظائف اللغويّة حيث لم يقتصر التوجّه الدلاليّ للتواصليّة على إبراز مقوّمات المقام ودوره في تحديد المعنى فحسب ولكنّه اهتمّ كذلك بأسس عمليّة التواصل وجوانبها الوظيفيّة. ويعدّ "جاكبسون" من أهمّ من نظّر لهذه الأسس. وقد قسّمها إلى ستّة مكوّنات هي الباثّ، والرسالة، والمتلقّي،

والمرجع، والشفرة، وقناة التواصل. ويؤدّي التركيز في القول على أحد الأسس التواصليّة إلى تحقيق وظيفة لغويّة بعينها. وتبنّى تعليم اللغات نظريّة الوظائف اللغويّة، لأنّها تهّيء متعلّم اللغة عموما لإدراك أبعاد التواصل. وتسهم هذه الوظائف في وضع تصوّر لتبويب الموادّ التعليميّة، وتعرّف متعلّم اللغة الأجنبيّ على الأدوات الخاصّة بكلّ وظيفة، ومن ثمّ تكسبه آليّة لتأويل الخطاب.

إلاّ أنّ تبنّي الوظائف اللغويّة لا يخلو هو أيضا من بعض الإشكال، فقد ترد في النصّ الواحد جلّ الوظائف اللغويّة، وعندئذ يصعب إدراجه في المقرّرات الدراسيّة ضمن وظيفة لغويّة محددّة. كما أنّ القول الواحد قد يعبّر عن عدّة وظائف لغويّة بحسب تركيزه على هذا المكوّن أو ذاك من مكوّنات التواصل ويصعب بذلك تصنيفه.

أمّا الاتّجاه الثالث من اتّجاهات البحث التواصليّ فيتمثّل في الأبحاث المهتمّة بدراسة أعمال القول. ويعدّ التمييز بين الأقوال الإخباريّة والإيقاعيّة مظهرا آخر من مظاهر التعاضد بين اللسانيّات وتعليم اللغات. وقد بينّ كلّ من "أستين"(Austin) و"سيرل"(Searle) إضافة إلى "بنفنيست" أنّ بعض الأقوال تصف خبرا في حين أنّ أقوالا أخرى تحدث إنجازا. ويساعد التمييز بينها المتعلّم الأجنبيّ على تحليل الخطاب وفهم طبيعته وأبعاده.

ولا يخلو تبنّي الأقوال الإخباريّة والإنجازيّة في تعليم اللغات من بعض الإشكال، إذ أن المتعلّم الأجنبيّ يعجز في بعض الحالات عن التمييز بين الإخبار والإنجاز لا سيّما أنّ الأقوال الإخباريّة تحتفظ بشكلها الإخباريّ ، ويتحتّم على تعليم اللّغات في هذه الحالة أن يستقصي الدراسات اللسانيّة مثل أبحاث "بنفنيست" وأعمال فلاسفة

اللغة مثل دراسات "أستين" و"سيرل" لاستقراء ضوابط لسانيّة وقيود عامّة تساعد المتعلم الأجنبيّ على التمييز بين الأفعال الإنجازيّة والأقوال الإخباريّة.

وقد لا تمكّن هذه الضوابط اللسانيّة من تحديد الأفعال الإيقاعيّة والإخباريّة لكلّ الحالات، كما يطرح مفهوم الإيقاعات إشكالا آخر يكمن في التمييز بين الأفعال الإيقاعيّة المباشرة وغير المباشرة. ويقصد بالأفعال الإيقاعيّة غير المباشرة أنّ القول يمكن أن يضمّنه صاحبه، أو يوحي به خلافا لما يعبّر عنه ظاهر الكلام. ممّا سبق يلاحظ مدى التكامل بين اللسانيّات وتعليم اللغات، ورغم ذلك فإنّ العلاقة بينهما يشوبها الغموض والتوتّر في بعض الحالات لأنّ تعليم اللغات يرتبط بالأبحاث اللسانيّة، وبعلم اللغة النفسيّ، وعلم اللغة الاجتماعيّ والتداوليّة وعلوم الفلسفة وعلم اللغة التربويّ ممّا يبيّن أنّ تعليم اللغات عمليّة معقّدة أساسا لاتّصالها بحقول معرفيّة متعدّدة ولاتّصالها بمفهوم اللغة الذي يشهد تحوّلات جذريّة. فبعد أن كانت اللغة تحلّل في ذاتها، أصبح التواصليّون يبحثون عن وظائفها وأبعادها الاجتماعيّة. ولم يسلم تحديد التواصليين للغة من النقد رغم ادّعائه الشمول. ونبع النّقد من مفهوم التواصل ذاته. فقد حصره اللغويّون التواصليّون في متكلّم يبثّ رسالة، ويستقبلها المتلقّي، إلاّ أنّ بعضهم مثل "لافورج" وزملاءه نبّهوا إلى التبادلات الانفعاليّة التي تحكم عمليّة التواصل، كما رفضوا أن تكون عمليّة التواصل مقتصرة فقط على باثّ ومتقبّل ورسالة. وإنّما تشمل أيضا عناصر أخرى مثل الإيماءات والحركات وتقاسيم الوجه وغيرها ممّا له دور في التأثير على عمليّة التواصل وتوجيهها.

وقد أثّر الاختلاف في النظرة إلى اللغة بين البنيويّة والتواصليّة على إعداد الموادّ التعليميّة، كما انعكس هذا الاختلاف على طريقة اكتساب اللغة. وهو ما يمثّل البعد الثاني للتكامل بين اللسانيّات وتعليم اللغات.

يعتقد أنصار المذهب البنيويّ أنّ تعريف متعلّم اللغة الأجنبيّ بنظام اللغة، وحمله على تكرار تراكيبها الشائعة، ومفرداتها المتواترة يمكّنه من الأداء اللغويّ ، وإذا ما اكتسب الطالب الأجنبيّ القدرة على الأداء، أمكن له التخاطب، ومن ثمّ اكتساب قدرة تواصليّة. وهذه النتيجة ليست مضمونة ولا حتميّة. أمّا المذهب التواصليّ، فلا يتّبع التوجّه البنيويّ ويسنّ منهجا مغايرا ينطلق أساسا من القدرة التواصليّة ليقدر متعلّم اللغة الأجنبيّ على التخاطب. ويتمّ اكتساب القدرة التواصليّة بالانطلاق من الاستعمالات اللغويّة، وبتتبّعها في صورها الحقيقيّة، وذلك بدراسة الوثائق الحقيقيّة المكتوبة، والمسموعة. وهي استعمالات لغويّة ينجزها الناس أثناء عملية التفاعل اللغويّ. وتمكّن مثل هذه الأقوال المتعلّم الأجنبيّ من التفاعل الحقيقيّ مع مختلف مستويات اللغة، والتعرّف على أبعادها الاجتماعيّة، واكتشاف أفعالها الإنجازيّة.

واعتقد التواصليّون أنّ تعريض متعلّم اللغة الأجنبيّ لأشكال التفاعل اللغويّ يكسبه القدرة اللغويّة ويمكّنه من استنباط نظام اللغة بالاعتماد على حدسه.

يلاحظ إذن أنّ الخلاف بين البنيويّة والتواصليّة يتجاوز النظرة إلى اللغة، ويفرز توجّهات مختلفة في إعداد الموادّ التعليميّة وفي اكتساب اللغة أيضا. ولعلّ الوقت حان ليكتسب تعليم اللغات هويّة مستقلّة، ويبني منهجا ينبع من ذاته، ويتفتّح في الوقت نفسه على مختلف الحقول المعرفيّة.وقد تجلّت بوادر ذلك في إعادة النظر في اكتساب اللغة ضمن

منهج تحليل الأخطاء، وهو منهج اهتمّ به اللسانيّون واستفادوا منه في تعليم اللغات بصورة عامّة.

تلك هي بعض مظاهر التعاضد والتوتّر في العلاقة بين اللسانيّات وتعليم اللغات. وهذا من شأنه أن يؤكّد تداخل مكوّنات هذا الموضوع ويكشف عن أهمّية دراسته لإبراز دور اللسانيّات في تعليم اللغات.

ولم يقتصر هذا البحث على تحليل العلاقات بين تعليم اللغات ومختلف الحقول المعرفيّة فحسب، بل حاول أن يخلص إلى توجّهات لتعليم اللغات بصورة عامّة، وتعليم اللغة العربيّة بصورة خاصّة. وتستمدّ هذه التوجّهات جذورها من خصائص العربيّة أساسا، وتتفتّح على مختلف الأبحاث اللسانيّة، سواء النظريّة مثل علم اللغة العامّ، أو التطبيقيّة مثل علم اللغة النفسيّ والاجتماعيّ. إنّ مزاوجة البحث بين النظريّة والتطبيق على اللغة العربيّة أساسا ليثير إشكاليّات التطبيق من جهة، ويبرز خصوصيات هذه اللغة من جهة ثانية، و يدعو إلى إعداد نماذج عمليّة تنبع من التواصليّة أو التداوليّة، وذلك حتى لا تتّهم العربيّة بالقصور، أو يظنّ أنّ مثل هذه المناهج اللسانيّة الحديثة خاصّة باللغات الغربيّة.

وجمع البحث بين المقولات اللسانيّة والأبحاث الميدانيّة خاصّة في التحليل التقابليّ، وتحليل الأخطاء، حرصا على الشمول وعدم الأخذ بالنظريّات فحسب. ولعلّ الحاجة ماسّة إلى التنظير والتطبيق على حدّ سواء لأنّ اللسانيّات تهتمّ بالبنية و أشكال استعمالاتها و بكلّ ما يتعلّق بتحليل الخطاب وأنماطه. ويفرض هذا التوجّه التعمّق في مثل هذه المسائل.

و أكّد البحث على دور اللسانيّات في التعليميّة اللغات رغم النقد الذي وجّه إليها زمن مدرسة النحو والترجمة، مرورا بالبنيويّة، ووصولا إلى التواصليّة. وتفسّر هذه التحوّلات أساسا بتطوّر النظرة إلى مفهوم اللغة طوال هذه المراحل، ممّا أفرز تقلّبات جذريّة، وساهم في نشأة طرق تدريس عديدة، وخلق إشكاليّات جوهريّة، مردّها الحرص المتجدّد على الكشف عن مكنونات اللغة.

الخاتمة العامّة

حاولت، فصول البحث أن تبيّن مدى تأثير اللسانيّات في تعليم اللغات. وتميّز هذا التأثّر ببعدين هاميّن تمثّلا في النظر إلى اللغة نظرة بنيويّة من جهة، وفي اكتساب منهج علميّ لإعداد المادّة التعليميّة من جهة ثانية.

أمّا النظرة البنيويّة فاستمدّت جذورها من التحليل التزامني (synchronic) الذي أكسب المقول قيمة ودفع ببعض اللسانيّين أمثال " قوقنايم" وزملائه إلى وصف اللغة وصفا تزامنيّا لغرض تعليم اللّغة للأجانب، وذلك بضبط مفرداتها المتواترة وتراكيبها الشائعة. وجنى تعليم اللغات ثمار هذا المنهج بأن أعدّ قوائم لغويّة ضمّنها المفردات المتواترة، والتراكيب الشائعة لتستعمل في صياغة النصوص التعليميّة والتدريبات البنيويّة.

واقتربت المادّة التعليميّة، نتيجة وصف اللغة تزامنيّا، من الحياة اليوميّة. وبذلك أعدّت الدارس الأجنبيّ إلى التواصل نسبيّا بما أنّها انطلقت من المفردات المتواترة، وركّزت على المقول وعلى التراكيب.

وحاول الاتّجاه البنيويّ أن يوجد منهجا دقيقا في إعداد المادّة التعليميّة والتدرّج في عرضها بصورة تقوم على التواتر وتبتعد عن التخمين والانطباعيّة غير أنّ هذا التدرّج قابل للنقاش، فتدرّج التدريبات البنيويّة خضع في حقيقة الأمر لتدرّج المسائل النحويّة، وانحصر في جوهر اللغة ولم يتخطّها إلى جميع مقوّمات العمليّة التواصليّة ، وفي الحقيقة يرتبط التدرّج في عرض المادّة التعليميّة بالدارس في المرتبة الأولى، فسنّ الدارس ودوافعه وظروف تعلّمه، وصلة اللغة الأجنبيّة باللغة الأمّ، وطبيعة الموادّ التعليميّة تتفاعل كلّها لتمكّن المتعلّم من

التدرّج الذي لا يقتصر على اللغة فحسب إنّما يتجاوزها ليصل إلى الدارس وإلى ظروف القول.

وركّزت البنيويّة في تعريفها للّغة على العلاقات التي تربط بين المكوّنات اللغويّة وتجعلها متماسكة في نظام محكم. وأفرزت هذه النظرة للغة مبدأ الاستبدال الذي ضبط لفاظم اللغة وفونيماتها، وحدّد العلاقة السياقيّة والجدوليّة بينها. وتبنّى تعليم اللغات هذا المنهج في تحليل اللغة تبنّيا كلّيا فقاس الدارس الأجنبيّ على اللسانيّ لأنّ كليهما يسبر أغوار اللغة، ويكتشف نظامها، ويتتبّع العلاقات بين مختلف عناصرها. وتجلّت هذه الاستفادة في صياغة التدريبات البنيويّة التي انطلقت من الجملة. فحتّى عندما يقصد من التدريب البنيويّ تدريس مفردات جديدة، فإنّه يتمّ استبدال مفردات جملة أولى بمفردات جملة ثانية، وبهذه الصورة يحافظ التدريب البنيويّ على تدريس المفردات في إطار الجملة، خلافا لما ساد في طريقة النحو والترجمة التي نظرت إلى اللغة نظرة جزئيّة ودرست المفردات معزولة عن الجملة.

أمّا البعد الثاني لتأثير اللسانيّات على تعليم اللغات فتمثلّ في إنشاء منهج علميّ في إعداد المادّة التعليميّة. واعتمد هذا المنهج على معايير التواتر والشيوع والكمون ومقارنة اللغة الأمّ باللغة الهدف لتحديد أوجه التداخل اللغويّ والاستفادة منها في حصر مواطن الاختلاف للتركيز عليها في تأليف المادّة التعليميّة. كما اعتمد هذا المنهج العلميّ في إعداد المادّة التعليميّة على تحليل الأخطاء وتفسيرها سواء بالتداخل اللغويّ أو بأسباب تعود إلى طبيعة اللغات ذاتها.

ومكّن مفهوم النظام تعليم اللغات من مقارنة اللغة الأمّ باللغة الهدف من الناحية الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة. وكشفت هذه المقارنات عن أوجه التماثل والتغاير، وأبرزت الصعوبات التي قد تعترض الدارس في

اكتساب اللغة الهدف. واستفيد من التحليل التقابليّ بين اللغة الأمّ واللغة الهدف في تأليف المقرّرات التعليميّة بناء على وصف لسانيّ علميّ.

ولم يعمرّ منهج التحليل التقابليّ طويلا لأنّ بعض تنبّؤاته اتّسمت بالافتراضيّة. فقد لا تخلق الصعوبات المفترضة إشكاليّات في تعليم اللغات. ونشأ عن هذا المأخذ منهج تحليل الأخطاء الذي نظر في أخطاء الدارسين اعتمادا على الأبحاث اللسانيّة، واتّسم هذا المنهج بالواقعيّة لأنّه ينطلق أساسا ممّا يقع فيه الدارس الأجنبيّ من أخطاء، وبهذا أكسبت البنيويّة تعليم اللغات منهجا علميّا في إعداد المادّة التعليميّة غير أنّها لم تخل من سلبيات.فقد أُهمِل الدارس عند بحث قضيّة التدرّج وكذلك أثناء إعداد الموادّ التعليميّة بالذات مثلما اتّضح عند الحديث عن القوائم اللغويّة في الفصل الأوّل والتدريبات البنيويّة في الفصل الثاني.

فالموادّ التعليميّة أعدّت بالنظر في جوهر اللغة دون التركيز على الدارس ورغباته، ومقاصده، ونواياه، وقواعد استعمال اللغة، والأبعاد الثقافيّة الاجتماعيّة التي تخلق نوعا من الدافعيّة. وعدّت البنيويّة الاهتمام بالمتكلّم والمقام والعرف الاجتماعيّ وقواعد الاستعمال من مشاغل علم اللغة النفسيّ وعلم اللغة الاجتماعيّ. و قلّلت من شأن دور المتكلّم في إنتاج الكلام بما أنّها ركّزت على بنية النصّ وعلى العلاقات بين عناصره، لكن لو عمّقت البنيويّة أبحاثها في مدلول التراكيب لاصطدمت بذات المتكلّم وبالأبعاد الاجتماعيّة للكلام. ولعلّ من المفارقات أنّ البنيويّة انطلقت من تسجيلات المخبرين ووصفتها مثلما حدث في ضبط القوائم اللغويّة غير أنّها جرّدتها من أبعادها الاجتماعيّة والذاتيّة. فالكلام يرتبط برؤية المتكلّم وبظروف التعبير.ولعلّ حرص البنيويّة على البنية والتحليل العلميّ الدقيق أدّيا بها إلى التفريط في ذات

المتكلّم وظروف القول لتحليلات لسانيّة صارمة، ورغم هذا المأخذ على تعليم اللغات في ظلّ المرحلة البنيويّة فإنّنا لا ننكر بعض إيجابيّات المذهب البنيويّ المتمثّلة بالذات في الدراسة التزامنيّة وفي التزام منهج علميّ دقيق.

واقتصر تعليم اللغات زمن الاتّجاه البنيويّ على القدرة اللغويّة وهذا لا يرجع إلى البنيويّة في حدّ ذاتها بل إلى البنيويّين الذين ذهبوا في تطبيقها على تعليم اللغات بهذه الشاكلة، فأبحاث القوائم اللغويّة ضبطت المفردات المتواترة والتراكيب الشائعة، غير أنّ الشيوع أو التواتر ركّز على تكرار استعمال المفردة ولم يعن بتواتر المدلول واختلافه حسب السياقين اللغويّ والمقاميّ سواء بالنسبة إلى المفردة أو التركيب. فتعليم اللغات زمن المرحلة البنيويّة قد ركّز إذن على التركيب في حدّ ذاته، وعلى العلاقات القائمة بين عناصره دون الاهتمام بالمعنى السياقيّ للمفردة أو التركيب. وهذا القصور يُخلّ بالعمليّة التعليميّة على وجه الخصوص لأنّ الدارس الأجنبيّ يجهل مطلقا قواعد الاستعمال والأعراف الاجتماعيّة المحيطة بالمفردات والتراكيب. وهذا ما سينعكس على أدائه للّغة وعلى فهمه لها. وربّما يفهم الملفوظ لغوياّ لكنّه يعجز عن إدراك الأبعاد التي تكمن وراءه. وليقدر الدارس الأجنبيّ على استنباط هذه المعاني يحتاج إلى التدرّب عليها، فالتدريبات الصوتيّة مثلا تعنى في ما تُعنى بإسماع الدارس نصّا قصد استنباط نيّة المتكلّم ومعرفة ما إذا كان يقصد الموافقة أو الرفض أو التهديد.

ويدرّب الدارس الأجنبيّ على استخلاص معنى التركيب من السياق اللغويّ ومن الأعراف الاجتماعيّة الثقافيّة. فجملة (أنت طالق) لا يهتمّ بها كما هو الحال في التدريبات البنيويّة على أن ينظر إلى المتكلّم وإلى

أيّ مجتمع ينتمي وإلى ما إذا كان المتكلّم زوجا ينتمي إلى مجتمع عربيّ إسلاميّ. إنّ طبيعة الجملة هنا إنجازيّة لكنّها تفيد إنجاز الفعل بمجرّد التلفّظ به أمام الزوجة طبقا لما يمنحه التشريع الإسلاميّ من حقّ تطليق الزوج زوجته بمجرّد تلفّظ هذه الجملة أمامها بعيدا عن حالات الغضب القصوى. فاللغة في هذه الحالة خرجت عن وظيفتها التقليديّة المتمثّلة في الإخبار، ومن ثمّ في معرفة الخبر ونوعه أو المفعول به في قولنا (طلّق الرجل زوجته). لقد تغيّر دور اللغة هنا وأصبح ينظر إلى فعل الإخبار وإلى الإنجاز وإلى ما يعكسه الملفوظ من وجود الإنسان وذاته وحالته النفسيّة وأعرافه الاجتماعيّة وسلطة المؤسّسة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها.

وبلوغ التحليل البنيويّ القدرة اللغويّة واقتصاره عليها يعدّان خطوة هامّة في البحث اللسانيّ وما على الأبحاث اللسانيّة في العقود القادمة إلاّ أن تهتدي إلى نظام العرف الاجتماعيّ وقواعد الاستعمال ونظام المقام ليتسنّى الكشف عن الجدليّة بين نظام القدرة اللغويّة ونظام المقام ومع ذلك، فلا يمكن الاستغناء عن القدرة اللغويّة التي هي محور التحليل البنيويّ، فالدارس بحاجة إلى تدريبات صوتيّة وبنيويّة لاكتساب قدر من التراكيب وتمييز أصوات اللغة واكتشاف نظامها في مرحلة أولى ، لكنّه يظلّ بعد ذلك بحاجة إلى أن يمارس القدرة التواصليّة.

فالتخلّي تماما عن المذهب البنيويّ يثير جدالا حادّا قد يدفعنا إلى التساؤل عن المبرّرات التي تدعو أصلا إلى استبداله. ففي تعليم اللغات تسعى الطريقة الحديثة إلى التنكّر للطريقة القديمة بدافع الجدّة وحرصا على الرواج، فالطريقة السمعيّة تنكّرت لطريقة الترجمة. والطريقة السمعيّة البصريّة تنكّرت هي الأخرى للطريقة السمعيّة الشفهيّة. لهذا

يجب ألاّ ننساق وراء بريق الجديد متناسين القديم إجمالا، فالاتّجاه البنيويّ وفّق في كثير من الجوانب، مثلما يتّضح في منهج التقابل اللغويّ الذي يساعد المدرّس على تصوّر مظاهر التداخل اللغويّ ولو بشكل افتراضيّ أحيانا. ويعكس تحليل الأخطاء بصورة واقعيّة صعوبات الدارس الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة ؛و بهذا يقيّم المدرّس عمله، فيفسّر الخطأ سواء بإرجاعه إلى اللغة الأمّ أو إلى الدارس نفسه نتيجة نزعته إلى التعميم أو بحثا عن التبسيط.وتساعد تدريبات الاستبدال المبتدئ على التلّفظ بأصوات اللغة وعلى اكتساب بعض التراكيب المساعدة على طرح سؤال أو صياغة إجابة مبسّطة. ولعلّ الإشكال يكمن في التقيّد بالتدريبات البنيويّة طوال المرحلة الدراسيّة، لأنّ آليّة التدريبات تفضي إلى الملل والتكرار بدون تفكير. كما لا ترتبط فعلا بقواعد الاستعمال الاجتماعيّ، ولا تتّصل بحاجات الدارس، ولا تعبّر عن مقاصده ونواياه دائما.

ولعلّ الأجدى هو اتّباع منهج تأليفيّ ينبني على البنيويّة والتواصليّة مع تجنّب سلبيات كلّ مذهب لأنّ مثل هذا التوجّه يضمن القدرة اللغويّة والتواصليّة في الوقت نفسه. ولعلّ الاقتصار على القدرة التواصليّة سيحوّل الدارس من نقيض إلى نقيض. فبدل الاقتصار على المفردات المتواترة يجد الدارس نفسه أمام وابل من المفردات كالتي تعرضها الوثائق الحقيقيّة ذات الموضوعات المتعدّدة، لكن المفردات التي تعرضها هذه الوثائق قلّما تتكرّر من نصّ إلى نصّ رغم غزارتها. وتنطبق هذه الملاحظة على التراكيب، فالتقيّد بالوثائق الحقيقيّة لا يراعي التدرّج في التراكيب، ولا يتحكّم في ما يعرض على الدارس من مفردات ومواد لغويّة.

ملاحق البحث

شملت الملاحق مسارد لما عثر عليه من قوائم لغويّة، ودراسات تقابليّة، وأبحاث عن تحليل الأخطاء. وتّم إثباتها في ملاحق لأنّها مغمورة. فمعظمها أبحاث لم تنشر، قدّمها أصحابها لنيل شهادة الماجستير من معهد الخرطوم الدوليّ أو من جامعة محمّد بن سعود الإسلاميّة أو من الجامعة التونسيّة . وشملت الملاحق مدوّنة الأخطاء المعتمدة في البحث وهي تشتمل على الأخطاء الصوتيّة، والتركيبيّة، والدلاليّة التي أثبتت في جداول متضمّنة الخطأ وصوابه، وملاحظات عنه، وتعرّف هذه المدوّنة الدارس بمدى اطّراد الخطإ، وتنوعّه، وسياقه، وجواراته الصوتيّة.

و تتكوّن الملاحق من مسرد للقوائم اللغويّة ومن نماذج من التدريبات البنيويّة ومن دراسات التحليل التقابليّ ودراسات تحليل الأخطاء ومن مدوّنة لتحليل الأخطاء ومن قائمة في ندوات تعليم العربيّة لغير الناطقين بها.

الملحق الأوّل : القوائم اللغويّة

ملحق خاصّ بالفصل الأوّل

يتضمّن هذا الملحق وصفا لبعض القوائم اللغويّة العربيّة ومسردا لما تمّ العثور عليه من قوائم. وقد تكشف هذه الأبحاث عن كيفيّة استفادة العربيّة من الأسس اللسانيّة المحلّلة نظريّا في الفصل الأوّل من البحث.

أ- وصف للقوائم اللغويّة العربيّة

١- قوائم من الصحافة العربيّة

١-١ قائمة "بريل"

ظهرت قائمة موسى بريل سنة ١٩٤٠ بعنوان " قاموس الصحافة العربيّة"، القدس، الجامعة العبريّة". وتعتبر أوّل قائمة في اللغة العربيّة، وقد أحصى فيها ١٣٦٠٠٠ كلمة من الصحف اليوميّة الصادرة خلال السنوات ١٩٣٧-١٩٣٩، وقد اعتمد أساسا على جريدتي الأهرام المصريّة وفلسطين الفلسطينية. واقتصر "بريل" على بعض الموضوعات الأساسيّة فيها بحيث بقيت هذه القائمة جزئيّة لأنّها لا تدرس كلّ الموضوعات كما أنّها لم تدرس عيّنات أخرى من الصحافة العربيّة.

١-٢ قائمة "بيلي"

ظهرت قائمة "بيلي" E.M, Bailey, A list of modern Arabic words Cairo, Nile Mission Press (no date) في ميدان الصحافة. وقد حصر فيها حوالي مئتي ألف كلمة وردت في تسعة أعداد من الصحف المصريّة منها ستّة أعداد من أربع صحف يوميّة وثلاث أعداد من مجلاّت أسبوعيّة. وتتبّع كلّ المواضيع الواردة في هذه الأعداد من الصحف المصريّة خلافا "لبريل".

غير أنّ هذه القائمة ظلّت جزئيّة أيضا لأنّ العيّنة صغيرة. فتسعة أعداد من الصحف لا تعطينا فكرة عن الكلمات الشائعة في الصحف العربيّة ولا تثريب هنا على الباحث لأنّ مثل هذا البحث شاقّ ولأنّه يتطلّب عددا كبيرا من الباحثين كما يحتاج البحث إلى حاسب آلي يقوم بالإحصاء.

٢- قوائم تربويّة

سمّيت هذه القوائم تربويّة لأنّها انطلقت من كتب رياض الأطفال الابتدائيّ والثانويّ ولأنّها تهدف إلى تحسين التحصيل الدراسيّ لدى

التلميذ وذلك بتدريسه المفردات العربيّة الأكثر شيوعا ، وسنعرض هذه القوائم موجزين في التعريف بها.

٢-١ قائمة لطفي

M.K, Lotfi, Changes Needed in Egyptian Readers to increase Thein, Value, PH.D, Dissertation, Universty of Chicago1948.

أحصى قدري لطفي ضمن رسالته للدكتوراه حوالي خمس وثلاثين ألف كلمة من كتب الصفّ الأوّل والثاني الابتدائيين والمستعملة في مصر آنذاك.

٢-٢ قائمة رضوان

M.M. Radwan, (1952), The speech vocabulary of Egyptian Children Entering School, M.A Thesis, University of London.

اهتمّ محمد محمود رضوان بلغة الأطفال المحكية في بحثه ، وقد حرص على دراسة لغة الأطفال للاستعانة بها في تأليف الكتب المدرسية وكتب المطالعة وكذلك لتقديم ما ألّف فعلا للأطفال. وقد درس الباحث أحاديث حوالي مئتي طفل مصري في رياض الأطفال واستخرج منها مجموع ثمانية وثلاثين ألف كلمة تقريبا.

٢-٣ قائمة عاقل

درس فاخر عاقل المفردات الأساسيّة للقراءة الابتدائيّة وفحص كلمات ثمانية عشر كتابا من كتب القراءة الابتدائيّة المستعملة في ستّة أقطار عربيّة هي : سوريا وفلسطين ولبنان ومصر والسعودية والعراق. وجمع حوالي مئة وثمانية وثمانين ألف كلمة. واقتصر عاقل على الكتب الثلاثة التي تدرس بعد كتاب الألفباء.

٢-٤ قائمة عبده

ساهم داود عطية عبده وفقه عريهم لنرد في إعداد قائمة مفـردات في الصــحف اليوميــة والكتــب المدرســية والنشــرات خــلال الأعــوام ١٩٥٥/١٩٥٧. وشمل الإحصاء سبعة أعداد من الصحف الأردنية التي صــدرت خــلال عــامّي ١٩٥٥ و١٩٥٦ وكتــب القــراءة المســتعملة في الأردن آنذاك في الصفوف الثمانية التي تلي الصفّ الأوّل الابتدائيّ. غير أنّ هذه القائمة لم تنشر.

٢-٥ قائمة الحسّون والهرمز

من القوائم الـتي اهتمّـت بلغـة الأطفـال نجـد قائمـة عبـد الرحمـان الحسون وصباح هرمز وهي بعنوان " الثروة اللغويّـة عنـد الأطفـال مـن خــلال أقاصيصــهم" *وزارة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـيّ، بغـداد، ١٩٧٤ ، الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلـة الابتدائيّـة وتقـويم بعـض مجـالات تـدريس اللغـة في ضـوئها، رسـالة دكتوراه جامعة عين شمس "(مرقونة)*. وقد نظر الباحثان في مئة وعشرين قصّة حكاها مائة وعشرون تلميذا عراقيا في الصفوف الابتدائيّـة الأربعـة الأولى. وجمع الباحثان عشرين ألف كلمة.

٢-٦ قائمة يونس

اهتّم فتحي على يونس بلغة الأطفال، فدرس أحاديث مائتين وأربعين تلميذا مصريا في الصفوف الابتدائيّة الثلاثة الأولى وبهذا حصر الباحـث حوالي أربعين ألف كلمة.

٢-٧ قائمة الرصيد اللغويّ الوظيفيّ

لعلّ أشمل قائمة تربويّة تلك الـتي أعـدّتها اللجنـة الدائمـة للرصـيد اللغويّ ونشرت تحت عنوان "الرصيد اللغويّ الوظيفيّ للمرحلـة الأولى من التعليم الابتدائيّ" ط تونس ١٩٧٦ وقد تكوّن هذا الرصيد من قائمـة عربيّة فرنسيّة ٢١٠ ص ومن قائمة فرنسيّة عربيّة ١٧٩ ص. مع مقدّمة من ص "أ" إلى ص"ي".

كانت هذه القائمـة الوظيفيّـة للسـنوات الأولى والثانيـة والثالثـة مـن التعليم الابتدائيّ المحتوية تقريبا على ٤٠٠٠ وحدة معجميّة أو نحويّة ، وهذه الوحدات الوظيفيّة هـي إمّـا حـرف أو كلمـة أو كلمتـان أو تعـبير جزئي أو تعبير كامل.

أما بالنسبة إلى المقاييس التي اتّبعها الرصـيد اللغـويّ الـوظيفيّ فقـد لخّصها أحمد العايد في قوله: "تواتر وتوزّع ولكلّ مـدلول دالّ وقيـاس وكمون وتدخّل واسـتمرار في المكـان والزمـان والـذي نعتنـاه بـالعربيّ الوظيفيّ يحتوي على ألفـاظ أساسـيّة يستحسـن أن نعتبرهـا بعيـدة عـن الأقليمية المغربية متفتّح على العالم بأسره رغم اعتبارنـا لمبـدإ التقريـب قدر الإمكان بين مستويي الفصيح والدارج وهو رصـيد يطمـئن المـربّين الحيارى إذا سـدّدت فراغـات المقـول (مـن مفـاهيم وألفـاظ مفقـودة) وفراغات المكتوب (من مفاهيم معدومة ومن ألفاظ مترادفة قديمة).

انظر في هذا الصدد :

أحمد العايد (١٩٨١)، الرصـيد اللغـويّ العـربيّ وأبعـاده، سلسـلة اللسـانيّات، اللسـانيّات واللغـة العربيّـة، الجامعـة التونسـية، مركـز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعيّـة تـونس (ص ٩٩-١١٩). وانظر أيضا ترجمة مقدّمة الرصيد اللغويّ الوظيفيّ إلى الفرنسيّة.

Kechaou Ridha et Abid Radhia, (19٢-٧٧), Le fonds lexical commun, Tunis Ibla, n°١٤٠

٢-٨ قائمة طعيمة – حجازي

أعدّت قوائم أخرى لضبط العربيّة المشتركة وقد ضبط كلّ من محمود حجازي ورشدي طعيمة قائمة بمفردات مقترحة تدور حول مجموعة من المحاور الأساسيّة تمّ عرضها علي خمسين طالبا عربيّا في الجامعات المصرية وهم يمثّلون ثلاث عشرة دولة ويغطّون القطاعات اللغويّة الشهيرة في العالم العربيّ وهؤلاء الطلبة يستطيعون تحديد المفردات المشتركة بين بلدهم وبين مصر بحكم إقامتهم في مصر. وهكذا حصل الباحثان على المفردات العربيّة المشتركة اعتمادا على موافقة ٧٠% من الطلبة عليها.

٢-٩ قائمة معهد الخرطوم

قام بإعدادها معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم وهي قائمة استندت إلى المفردات الشائعة الاستخدام في كتب تعليم العربيّة لغير الناطقين بها. وضبطت لجنة حصر الألفاظ بمعهد الخرطوم الدولي ١٥٠٠ كلمة هي الأكثر شيوعا في أربعة عشر كتابا مختارا من بين الكتب المستخدمة في المراكز العربيّة لتعليم العربيّة للأجانب. وقد درست الكتب الأساسيّة في مركز اللغة العربيّة بمكّة المكرمة ومعهد اللغة العربيّة بجامعة الملك سعود (جامعة الرياض سابقا) وعهد اللغة العربيّة في الجامعة المستنصرية ومعهد بورقيبة للغات الحية بتونس ومعهد تعليم اللغة العربيّة للأجانب بدمشق والمدارس الأجنبيّة لغير العرب في الكويت ومعهد الخرطوم الدولي.

٣- قوائم عن النثر العربيّ

نشير إلى قائمة اهتمّت بمفردات النثر العربيّ وقد أعدّها " لانداو" في عام ١٩٥٩ وأحصى قرابة مائة وستّ وثلاثين ألف كلمة من ستّين كتابا مصريا في موضوعات متنوّعة منها القصّة والرواية والنقد الادبيّ والمذكّرات والرحلات والتاريخ والتربية والاقتصاد والاجتماع ووالسياسة والفلسفة والدين الإسلاميّ.

Landaw, Jacob M, (1959), A word count of modern Arabic prose, Américan coucil of learned societies New York.

٤- قوائم لغويّة

أعدّ عبد السلام المسدي ومحمد الهادي الطرابلسي دراسة عن الشرط في القرآن، وانبنت على محورين اثنين: أحدهما يتّصل بالدراسة البنيويّة والثاني بالدراسة الوظيفيّة.

وقام الباحثان بتجريد كامل للنصّ القرآني واستخرجا منه جملة ما في النصّ من تراكيب تلازمية شرطيّة بلغ عددها ١٣٧٩ ثمّ سلّطا على مجموعها دراسة لغويّة وصفيّة تناولت الأدوات ونوعيّة الأفعال وخصائص طرفي التركيب الشرطيّ. وأمّا القسم الثاني فقد انبنى على كشف السياقات الوظائفية التي تبنى للتركيب الشرطيّ في النصّ القرآني وبوّب الباحثان كلّ أصناف الوظائف مع ضبط التواترات والنسب المئوية.

وختم البحث بثبت عامّ للجمل الشرطيّة في القرآن وكشف احصائيّ لنسب التواتر كما اشتمل على جداول احصائيّة توزيعيّة لأصناف الأدوات التي احتواها التركيب الشرطيّ في القرآن.

انظر: الشرط في القرآن على نهج اللسانيّات الوصفيّة، (١٩٨٥)، الدار العربيّة للكتاب، تونس / ليبيا.

٥- قوائم الأنماط المقطعية

اهتمّ بعض الباحثين بالفونيمات فوق القطعية وانبنت ملاحظاتهم على إحصاء للنمط المقطعي. وقد تعرّض تمّام حسان مثلا في كتابه "اللغة العربيّة معناها ومبناها" إلى النبر وحدّد قواعده الخاصّة بعد إحصاء للنمط المقطعي.

تمام حسان، (١٩٧٩)، العربيّة معناها ومبناها، ط.مصر ص ص ١٧٠-١٧٥.

واهتمّ كمال بدري بهذا الموضوع فدرس النمط المقطعي في لهجة أمّ درمان العربيّة وفي اللغة العربيّة الفصحى وانطلق في دراسته من إحصاء للنمط المقطعي في اللهجة وفي العربيّة الفصحى.

بدري (كمال)، الخواصّ التركيبيّة للهجة أمّ درمان العربيّة (مرقونة).

انظر أيضا بدري، كمال، (١٩٨٢)، علم اللغة المبرمج، الأصوات والنظام الصوتيّ مطبّقا على اللغة العربيّة، الرياض، جامعة الملك سعود.

٦- قوائم جامعة

استخرج محمود رشدي خاطر حوالي ألف كلمة من أربع قوائم تعدّ حوالي أربعمائة ألف كلمة.

وسار على منواله داود عطية عبده فحصر ثلاثة آلاف كلمة ونيّف من المفردات الأكثر شيوعا في مجموع المفردات التي أحصيت في أربع قوائم هي قائمة عاقل وقائمة لانداو وقائمة بريل (كما وردت في لاندو)

وقائمة عبده التي لم تنشر. واستمرت عملية جمع القوائم وحصر أشيع كلماتها، فظهرت قائمة مكّة للمفردات الشائعة واعتمدت على القوائم التالية:

١- قائمة داود عبده.

٢- قائمة معهد الخرطوم الدولي التابع للمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

٣- الرصيد اللغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ.

٤- قائمة جامعتي متشجان والقاهرة الامريكيّتين وقد أطلق أصحابها عليها اسم القائمة المتدرّجة لمتعلّمي اللغة العربيّة.

٥- (استبيان) حول المفردات والمواقف والملامح الثقافيّة في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها من عمل الدكتور محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة ، وقد أثبتت القائمة جدولا إحصائيّا وضّحت فيه العدد الإجماليّ للكلمات وعدد الكلمات في كلّ حرف وعدد الكلمات في كلّ تكرار واعتمدت معظم هذه القوائم على مجهودات فرديّة اقتصرت على جانب من الجوانب يمثّل لغة الطفل أو الكتب المدرسية في الصفوف الأولى أو بعض الأعداد من الصحف اليوميّة ومن المجلاّت.

ب- مسرد للقوائم اللغويّة العربيّة

نعرض فيما يلي كلّ ما عثرنا عليه من قوائم نتيجة تتبّعاتنا لنشريّات معهد الخرطوم واطّلاعنا على بحوث شهادة الكفاءة للبحث في الجامعة التونسية وعلى ما أدركناه من فهارس بعض المكتبات. وهذه القوائم متنوّعة، وقد أوردناها عساها تفيد مؤلّفي المقرّرات الدراسيّة والباحثين

خاصّة وأنّها أشمل جرد للقوائم إلى جانب اشتمالها على التراكيب والفونيمات وهو ما لم يسبق لباحث جمعه فيما نعلم.

- **أبو بكر (رجاء محمود)**، (١٩٨٣)، حصيلة المفردات لدى طفل الروضة في الخرطوم: دراسة مقارنة بين منطقة وسط الخرطوم ومنطقة عشش فلاته، معهد الخرطوم (ص ٦٧) (مرقون).

- **إلهي (قاضي فضل)**، (١٩٧٨)، "دراسة احصائيّة لأهمّ الأبنية في لغة الصحافة الأردية في القطاع السياسيّ" بحث معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٨) (مرقون).

- **بريل (موسى)**، (١٩٤٦)، قاموس الصحافة العربيّة- القدس، الجامعة العبرية.

- **بوحوش (الهادي)**، (١٩٧٣)، دراسة إحصائيّة لصيغ الأفعال المزيدة في كتاب البخلاء والأيام – ج ا للحصول على شهادة الكفاءة للبحث العلميّ الجامعة التونسية- كلية الآداب(مرقون).

- **بوهلال (الطاهر)**، (١٩٧٧)، جموع القلّة وجموع الكثرة . مقارنة القواعد بالاستعمال (دراسة احصائيّة)، شهادة الكفاءة في البحث، كلية الآداب، الجامعة التونسية (مرقون).

- **الثاقب (محمد عثمان)** ،(١٩٧٣) ، المفردات الشائعة في الصحافة المصرية، معهد الخرطوم الدولي (مرقون).

- **الجريبي (نور الدين)**،(٧٨-١٩٧٧) ، التركيب الظرفي في القرآن للحصول على شهادة الكفاءة في البحث، الجامعة التونسية ، كلية الآداب (مرقون).

- **حسن (مصطفى)** ١٩٧٤، دراسة الجملة البسيطة دراسة نحويّة من خلال "الأيّام" بأجزائه الثلاثة لطه حسين للحصول على شهادة الكفاءة في البحث، الجامعة التونسية كلية الآداب (مرقون).

- **الحسّون (عبد الرحمان) وهرمز (صباح)**، (١٩٧٣)، الثروة اللغويّة عند الأطفال من خلال أقاصيصهم، وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ، بغداد.

- **الحلواني (عامر)**، (جوان ١٩٧٨)، التركيب التلازمي في قصّة (قرية ظالمة) ط، مصر ١٩٥٤ لمحمد كامل حسين للحصول على شهادة كفاءة في البحث، الجامعة التونسية، كلية الآداب (مرقون).

- **رشدي خاطر (محمود)**، (١٩٥٥) قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربيّة، المركز الدولي للتربية الأساسيّة في العالم العربيّ، سوس الليان، مصر.

- **خالد (أحمد الطيب علي)**، الكلمات الشائعة في كتاب خالد بن الوليد ومقارنتها بقائمة المفردات الشائعة في اللغة العربيّة، الرياض، معهد اللغة العربيّة، جامعة الملك سعود، (ص ٥٥)، (مرقون).

- **الخولي (محمد علي)**، (١٩٨٤)، التحليل الإحصائيّ لأصوات اللغة العربيّة، مجلّة معهد اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، العدد الثاني ، (ص ٤٩-٩٢).

- **الدوش (السيد عوض الكريم محمد)**، (١٩٧٧)، " معجم المفردات الشائعة في التعبير التحريري الحرّ لدى تلاميذ الصفّ

السادس الابتدائيّ"، أمّ درمان، معهد الخرطوم الدولي (ص ٢٤٥) (مرقون).

- **الريح (الجزولي الأمين)**، (١٩٧٧)، معجم المفردات اللغويّة لتلاميذ الصف الثالث الثانويّ العامّ معهد الخرطوم الدولي (ص ١٦٦) (مرقون).

- **الزواغي (محمد الجيلاني)**، (أكتوبر ١٩٧٣). دراسة وصفيّة في ثلث كتاب النصوص للسنة الأولى من التعليم الثانويّ للحصول على شهادة الكفاءة في البحث العلميّ- الجامعة التونسية كلية الآداب (مرقون).

- **الزيني (إبراهيم أحمد)**، (١٩٧٩). دراسة احصائيّة للتتابعات الفونيمية في اللغة العربيّة المعاصرة في نشرات الأخبار المصرية، معهد الخرطوم الدولي، (ص ١٧٠) (مرقون)

- **الصفار (ابتسام مرهون)**، (١٩٧٦) حول مشروع اللغة العربيّة الأساسيّة، اللسان العربيّ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ، المجلد الثالث عشر، (ص ٣٤-٣٦).

- **طه (محمد محمود)**، (١٩٧٨)، الكلمات الشائعة في المواقف المختلفة للغة الحياة اليومية في السودان دراسة ميدانية، معهد الخرطوم الدولي، (ص ١٤٣) (مرقون).

- **الطيب (مهذّب أولاد)**،(١٩٧٥)، الجملة عند ابن المقفّع من خلال "باب الفحص عن أمر دمنة" من كتاب كليلة ودمنة، دراسة احصائيّة وصفيّة للحصول على شهادة كفاءة في البحث العلميّ، الجامعة التونسية كلية الآداب (مرقون).

- **فضل الله (محمد الفاتح)**، (١٩٧٦)، دراسة تحليلية لقوائم المفردات الشائعة في حديث الأطفال في الصفّ الأوّل، الثاني الابتدائيّ بمدارس العاصمة المثلثة وكيفية استخدامها في تطوير منهج القراءة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٩٢) (مرقون).

- **عاشور (المنصف)**، (١٩٧٥)، دراسة التركيب عند ابن المقفّع في مقدّمات كليلة ودمنة، الجامعة التونسية، كلية الآداب (مرقون).

- **ابن العربيّ (محسن)**، (١٩٧٤)، دراسة احصائيّة لمعاني حروف الجرّ في العربيّة من خلال نصوص من القديم والحديث للحصول على شهادة الكفاءة في البحث، كلية الآداب، الجامعة التونسية (مرقون).

- **عبد الرحيم (إمام محمد)**، (١٩٨٣/١٩٨٤)، لغة الخطاب الاجتماعيّ: دراسة استطلاعية إحصائيّة. من صحيفة الأهرام القاهرية، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٣٧) (مرقون).

- **عبد الرحمٰن (أحمد محمّد)** حجر (١٩٧٩)، دراسة إحصائيّة للتابعات الفونيمية العربيّة المعاصرة ممثّلة في الصحافة السودانية، معهد الخرطوم الدولي ٢٥٩ ص (مرقون).

- **عبيد (علي)**،(١٩٧٤)، دراسة إحصائيّة في صيغ الجمع العربيّة وجمع التكسير من خلال نصوص قديمة وحديثة للحصول على شهادة الكفاء للبحث العلميّ، الجامعة التونسية، كلية الآداب، تونس (مرقون).

- **عزيزة (نور الدين)** ،(١٩٧٥)، المصدر في اللغة العربيّة من خلال نصّ حديث للحصول على شهادة الكفاءة في البحث، الجامعة التونسية، كلية الآداب (مرقون).

- **علام (عبد الجواد) وأبو اليمن (الأمين)**، مفردات اللغة العربيّة الشائعة في كتب التربية الإسلاميّة، معهد اللغة العربيّة لغير العرب، الاتحاد العالمي للمدارس الإسلاميّة، الرياض (مرقون).

- **عمايره (محمد أحمد)**، (١٩٧٧)، مفردات السياسة في الصحافة الأردنية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي ٥٠ ص (مرقون).

- **فوزي (محمد عماد الدين)**، (١٩٧٩)، " دراسة احصائيّة للتابعات الفونمية في العربيّة المعاصرة ممثّلة في " الصحافة المصرية"، دبلوم معهد الخرطوم الدولي ١٩١ ص (مرقون).

- اللجنة الدائمة للرصيد اللغويّ، (١٩٧٦)، الرصيد اللغويّ الوظيفيّ للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ، ط. تونس (كتاب)قائمة عربيّة فرنسيّة ، قائمة فرنسيّة عربيّة.

- **مبارك (تحسين فالح)**، (١٩٨٣)، المفردات الشائعة في المقال السياسيّ (الصحافة العراقية). خلال السنة الأولى من الحرب العراقية الإيرانيّة، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي ٤٤٩ص.

- **أبو الفتوح (محمد)**، مفردات القرآن: درجات شيوعها مرتّبة ترتيبا هجائيا

- **محمّد (عبد الرحمان الناجي)**، (١٩٧٦)، دراسة تحليلية لمفردات الحافة السودانية اليوميّة وعمل قائمة بأشيع مفرداتها وأبرز خصائصها، دبلوم من معهد الخرطوم الدولي ٣٧ ص (مرقون).
- **محي الدين (هاشم الامام)**، (١٩٧٨)، الأبنية الصوتيّة الأساسيّة في اللغة العربيّة المعاصرة "دراسة إحصائيّة" دبلوم معهد الخرطوم الدولي (مرقون).
- **مدائني (مصطفى)**، (نوفمبر ١٩٧٥)، الجملة المركبّة في نثر سهل بن هارون من خلال كتاب النمر والثعلب للحصول على شهادة كفاءة للبحث العلميّ الجامعة التونسية، كلّية الآداب (مرقون).
- **الميساوي (الصادق)**، (أكتوبر ١٩٧٥)، دراسة إحصائيّة لصيغ الفعل المزيدة، للحصول على شهادة الكفاءة في البحث، الجامعة التونسية، كلية الآداب (مرقون).
- **ميلاد (خالد)**، (١٩٧٦)، المصدر في اللغة العربيّة، " دراسة إحصائيّة من خلال نصوص للجاحظ مع مقارنة بين الاستعمال والقواعد" دراسة مقدّمة للحصول على شهادة الكفاءة في البحث الجامعة التونسية، كلية الآداب (مرقون).

الملحق الثاني : ملحق خاصّ بالفصل الثاني : التدريبات البنيويّة

ضمّ هذا الملحق تدريبات تركيبية وصوتيّة. أمّا التدريبات التركيبيّة فاتّبعت المبادئ اللسانيّة المحلّلة في فصل التدريبات البنيويّة مع الإشارة إلى علاقة كلّ تدريب بما حلّل في الفصل، ويُختار التركيب من الحوار المُدرّس كما يتمّ التدرّج في إيراد التراكيب (انظر الفصل الثاني من البحث).

١- التدريبات التركيبيّة : تتضمّن تدريبات الاستبدال وتدريبات التحويل

١-١ تدريبات الاستبدال

تتضمّن تدريبات الاستبدال العرض والاستبدال البسيط والمزدوج والمعقّد.

١-١-١ تدريبات العرض

تعتبر بمثابة المدخل للتدريبات البنيويّة وتهدف إلى تمكين الدارس من الاستماع إلى بعض أصوات اللغة الهدف وتراكيبها مثل ذلك: - في أمان الله - فرصة سعيدة – أنا سعيد بمعرفتك - أنا سعيد بمعرفتكم.

١-١-٢ الاستبدال البسيط

يلحق الاستبدال خانة واحدة قد لا يؤدّي استبدالها تغييرا في بقيّة عناصر الجملة مثل:

المثال الأول: استبدال في صيغة الإثبات:

يزور السائح المتحف (المكتبة)

يزور السائح المكتبة (السوق)

يزور السائح السوق (مكتب البريد)

يزور السائح مكتب البريد (مطار المدينة)

يزور السائح مطار المدينة (المدن القديمة)

يزور السائح المدن القديمة (المتحف).

المثال الثاني: استبدال بخانة في صيغة الاستفهام المنفي

من لا يفهم التقرير؟ (النصّ)

من لا يفهم النصّ ؟ (الرسالة)

يلاحظ أن الجملة الأخيرة تطابق الجملة الأولى من التدريب لتظلّ نفس الجملة راسخة في ذهن السامع.

المثال الثالث: استبدال مع مطابقة

أ- المطابقة في التذكير والتأنيث

هل هذه سيارتك؟ (شركة)

هل هذه شركتك ؟ (المدير)

هل هذا مديرك؟ (صديق)

هل هذا صديقك؟ (بنت)

هل هذه بنتك؟ (حقيبة)

هل هذه حقيبتك؟ (مدينة)

هل هذه مدينتك ؟ (أمّ)

هل هذه أمّك؟ (سارة)

ب- المطابقة بين الفعل والفاعل

يشتري الأب سيّارة (الطبيبة)

تشتري الطبية سيّارة (المدير)

يشتري المدير سيّارة (المهندس)

يشتري المهندس سيّارة (الممرّضة)

تشتري الممرّضة سيّارة (العامّل)

يشتري العامل سيّارة (الأستاذة)

تشتري الأستاذة سيّارة (الطالب)

يشتري الطالب سيّارة (الموظّف)

يشتري الموظّف سيّارة (الأب)

١-١-٣ الاستبدال المزدوج

يلحق الاستبدال خانتين ويرد على النحو التالي:

المثال الأول: يلحق الاستبدال دون أن يطرأ تغيير في بقيّة عناصر الجملة.

ما أحسن الراحة بعد التعب
(الأكل/الجوع)
ما أحسن الأكل بعد الجوع
(الغنى/الفقر)
ما أحسن الفقر بعد الغنى
(الشفاء/المرض)
ما أحسن الشفاء بعد المرض
(المطر/الجفاف)
ما أحسن المطر بعد الجفاف
(الشمس/البرد)
ما أحسن الشمس بعد البرد
(الراحة/التعب)

المثال الثاني : يرد في صيغة الاستفهام

هل تفضّل الشاي أم القهوة؟
(البرتقال/التفّاح)
هل تفضّل البرتقال أم التفاح؟
(العمل/الإجازة)
هل تفضّل العمل أم الإجازة؟
(الرسم/الموسيقى)
هل تفضّل الرسم أم الموسيقى؟
(كرة القدم/كرة السلة).
هل تفضّل كرة القدم أم كرة السلة؟
(البحر/الجبل)
هل تفضّل البحر أم الجبل؟
(الأدب/العلوم)
هل تفضّل الأدب أم العلوم؟
(الشاي/القهوة)

يساعد هذان التدريبان على إكساب الدارس الأجنبيّ مفردات جديدة وعلى إغناء رصيده اللغويّ.

المثال الثالث = يؤدّي الاستبدال إلى مطابقة كأن يتغيّر تصريف الفعل نتيجة اختلاف الضمير ويعوّد الدارس في مثل هذه التدريبات على

استعمال الضمائر المتّصلة وعلى تصريف الأفعال بدون تتابع الضمائر. وتُعرض التدريبات على الدارس على هذا النحو ليفكّر فيها بنفسه.

لا أخالفك في رأيك	(أنت/هما) [(١)]
-----------	(ذوق)
-----------	(نحن/هم)
-----------	(اختيار)
-----------	(أنتما/ هي)
-----------	(فكرة)
-----------	(هي/أنتم)
-----------	(عمل)
-----------	(أنتِ/هنّ)
-----------	(طريقة)
-----------	(أنا/أنتَ)
-----------	(رأي)
لا أخالفك في...	لا ...

ثم يُقدّم الحلّ للدارس الأجنبيّ أو تذكر له الإجابة جملة جملة في مختبر اللغة.

(١) استقينا بعض التدريبات من: رضا الكشو وراضية عبيد (وآخرون)، (١٩٨٠)، اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغداد، الجامعة المستنصرية، مطبعة العبايشي (ص ٢٤٢).

١-١-٤ الاستبدال المعقّد

يلحق الاستبدال المعقّد ثلاث خانات ومثال ذلك:

المثال الأول: (أشير إليه في المتن)

قد يتغيّر الطقس فجأة	(الأسعار)
قد تتغيّر الأسعار فجأة	(يستقّر)
قد تستقرّ الأسعار فجأة	(عاجلا)
قد تستقرّ الأسعار عاجلا	(النظام)
قد يستقرّ النظام عاجلا	(يتحسّن)
قد يتحسّن النظام عاجلا	(آجلا)
قد يتحسّن النظام آجلا	(الطقس)
قد يتحسّن الطقس آجلا	(يتغيّر)
قد يتغيّر الطقس آجلا	(فجأة)
قد	

يهدف هذا التدريب إلى تحسيس الدارس بإمكانية وقوع الفعل وذلك باقتران الفعل المضارع بقد.

المثال الثاني (أشير إليه في المتن)

من عادته تلاوة القرآن في الفجر	(صيد السمك)
من عادته صيد السمك فجرا	(هُم)
من عادتهم صيد السمك فجرا	(صيفا)

من عادتهم صيد السمك صيفا	(ضبط البرامج)
من عادتهم ضبط البرامج صيفا	(نحن)
من عادتنا ضبط البرامج صيفا	(ليلا)
من عادتنا ضبط البرامج ليلا	(نظم الشعر)
من عادتنا نظم الشعر ليلا	(أنتما)
من عادتكما نظم الشعر ليلا	(عصرا)
من عادتكما نظم الشعر عصرا	(تلاوة القرآن)
من عادتكما تلاوة القرآن عصرا	(هو)
من عادته تلاوة القرآن عصرا	(فجرا) [(١)]
من عادته	من عادت

المثال الثالث : يرد التدريب المعقّد في صيغة الاستفهام:

متى تخيط أمّك الملابس؟	(صديقة)
متى تخيط صديقتك الملابس؟	(الثوب)
متى تخيط صديقتك الثوب؟	(يغسل)
متى تغسل صديقتك الثوب؟	(عمّة)
متى تغسل عمّتك الثوب؟	(السروال)
متى تغسل عمّتك السروال؟	(يكوي)

---

(١) المرجع السابق.

متى تكوي عمّتك السروال؟	(أخت)
متى تكوي أختك السروال؟	(القميص)
مت تكوي أختك القميص؟	(يطوي)
متى تطوي أمّك القميص؟	(الملابس)
متى تطوي أمّك الملابس؟	(يخيط)[1]

١-٢ تدريبات التحويل

لا يقتصر هذا النوع من التدريب على استبدال عنصر بعنصر إنّما بتحويل التركيب. فالجملة المثبتة تحوّل إلى منفيّة أو استفهامية والجملة الفعليّة تحوّل إلى اسميّة والجملة البسيطة تحوّل إلى جملة مركّبة.

و مثال ذلك:

١-٢-١ تحويل الجملة المثبتة إلى استفهامية

- اسأل بـ: إلى من

- يحنّ المسافر إلى أهله.	- إلى من يحنّ المسافر؟
- يبعثان هديّة إلى أخيهما	-------------؟
- سأهدي كتابا عربيًا إلى صديقي	-------------؟
- أو	-------------؟
- سأستمع إلى الأستاذ بكلّ اهتمام	-------------؟

(١) المرجع السابق.

- أو ------------؟
- سارع إلى الغريق . ------------؟
- سلّمت الرسالة إلى مدير الشركة ------------؟
- تتحدث إلى أبيها بكلّ صراحة ------------؟
- ابتسمت الفتاة إلى الشابّ ------------؟
- انتبه صاحب البيت إلى السارق ------------؟
- قدّمت الطالبة صديقاتها إلى أمّها ------------؟
- أبرق الوزير إلى زميله ------------؟
- --------------- ------------؟
--------------- ------------؟

تأتي إجابة الدارس على هذا النحو:

- يحنّ المسافر إلى أهله. - إلى من يحنّ المسافر؟
- يبعثان هديّة إلى أخيهما - إلى من يبعثان هديّة ؟
- سأهدي كتابا عربيّا إلى صديقي - إلى من ستهدي كتابا عربيّا؟
- أو - إلى من ستهدين كتابا عربيّا؟
- سأستمع إلى الأستاذ بكلّ اهتمام - إلى من ستستمع بكلّ اهتمام؟
- أو - إلى من ستستمعين بكلّ اهتمام؟
- سارع إلى الغريق . - إلى من سارع؟

- سلّمت الرسالة إلى مدير الشركة - إلى من سلّمت الرسالة؟

- تتحدّث إلى أبيها بكل صراحة - إلى من تتحدّث بكلّ صراحة؟

- ابتسمت الفتاة إلى الشابّ - إلى من ابتسمت الفتاة؟

- انتبه صاحب البيت إلى السارق - إلى من انتبه صاحب البيت؟

- قدّمت الطالبة صديقاتها إلى أمّها - إلى من قدّمت الطالبة صديقاتها؟

- أبرق الوزير إلى زميله - إلى من أبرق الوزير؟[١]

نحرص على نوع من التـدرّج في اسـتخدام أدوات الاسـتفهام فنبـدأ بأداة «هل» لأنّها لا تلحق تغييرا في عناصر الجملة ومثال ذلك:

- المدينة نظيفة هل المدينة نظيفة؟

- الحياة غالية هل الحياة غالية؟

- الإجازة قصيرة هل الإجازة قصيرة؟

يمكن أن نستخدم أداة "هل" مع جملة فعليّة ومثال ذلك:

يستمع إلى الموسيقى في أوقات الفراغ. هل يستمع إلى الموسيقى في أوقات الفراغ؟

ونـدرّب الـدارس الأجـنبيّ علـى اسـتخدام أداة الاسـتفهام «بكـم» لأهمّيتها في المحادثة ومثال ذلك:

- السيّارة بثمانين ألف ريال. بكم السيّارة؟

- البيت بخمسين ألف دينار. بكم البيت؟

---

(١) المرجع السابق.

- القهوة بمائة مليم. بكم القهوة؟

ويدرّب الدارس الأجنبيّ على استخدام أدوات الاستفهام الأخرى قصد التعرّف على الأفعال المتعدّية بحرف جرّ ومثال ذلك:

المثال الأول: حوّل الجملة المثبتة إلى استفهامية حسب النموذج التالي:

- يعتني الأب بتربية أبنائه بماذا يعتني الأب؟

- يحتفل الشعب بعيده الوطني بماذا يحتفل الشعب؟

- يهتمّ الولد بالبرامج الرياضية بماذا يهتمّ الولد؟

المثال الثاني: يهدف التدريب إلى استعمال الأفعال المتعدّية بحرف الجرّ " على"

- تعوّد الولد على الكسل على ماذا تعوّد الولد؟

- تُشجّع الجامعة على البحث العلميّ على ماذا تُشجّع الجامعة؟

المثال الثالث: يهدف التدريب إلى استعمال الأفعال المتعدّية بحرف (إلى) وقد أشير إلى هذا التدريب في متن البحث.

يحنّ الغريب إلى وطنه طول الوقت.

إلى ماذا يحنّ الغريب طول الوقت؟

- دفعه إلى زيارة أهله هذا المساء...

ويجمع تدريب واحد أدوات الاستفهام بعد التدرّب عليها بصورة منفردة ومثال ذلك:

ضع أسئلة تتعلّق بالكلمات الموضوعة بين قوسين:

١- دمّرت الحرب (جلّ العمارات)

ماذا دمّرت الحرب؟

٢- استعمل (الجنود) الأسلحة الحديثة في الحرب الأخيرة

من استعمل الأسلحة الحديثة في الحرب الأخيرة؟

٣- تغيّب عن الاجتماع (لأنّه مريض)

لماذا تغيّب عن الاجتماع؟

٤- غادر السائح العاصمة (مساء الجمعة)

متى غادر السائح العاصمة؟

٥- يشاهد الفلم (مع زوجته).

مع من يشاهد الفلم؟

٦- انتشرت المعارك (في كل أنحاء البلاد)

أين انتشرت المعارك؟

٧- كان الطقس (معتدلا) هذه الأيّام.

كيف كان الطقس هذه الأيّام؟

٨- يأمر القائد الجيش (ببدء المعركة)

بماذا يأمر القائد الجيش؟

٩- أطلق الجندي (رصاصتين).

كم رصاصة أطلق الجنديّ؟

١٠- منح الرئيس جائزة إلى (عائلة الشهيد)

إلى من منح الرئيس جائزة؟

١١- يتدرّب الجنديّ (على الرمي)

على ماذا يتدرّب الجنديّ؟

١-٢-٢ تحويل الجملة المثبتة إلى منفية

يدرّب الدارس الأجنبيّ على استخدام أدوات النفي مع إدراك معانيها. وتقترح التدريبات التالية:

المثال الأول : نفي الجملة الاسميّة

الأسعار غالية — ليست الأسعار غالية.

الشارع نظيف — ليس الشارع نظيفا.

الامتحان صعب — ليس الامتحان صعبا...

المثال الثاني : نفي الفعل المضارع

- أنصحك بشراء شقّة — لا أنصحك بشراء شقّة

- يعامله بقسوة — لا يعامله بقسوة.

- يفهم الخطاب — لا يفهم الخطاب...

المثال الثالث : نفي الفعل الماضي

- خابرني صديقي — ما خابرني صديقي

- علمت أنّه مريض — ما علمت أنّه مريض...

المثال الرابع : نفي الفعل المضارع مع إفادة الماضي

- يطالع القصة — لم يطالع القصة

- يسبح مع أصدقائه   لم يسبح مع أصدقائه...

المثال الخامس : النفي في المستقبل

- تأخّر صرف الرواتب   لن يتأخّر صرف الرواتب بعد اليوم
- تغيّب عن المحاضرة   لن يتغيّب عن المحاضرة بعد اليوم

ينفي الفعل في المستقبل عند اقتران الفعل المضارع بسين أو بسوف ومثال ذلك:

- سأسافر إلى الجنوب   لن أسافر إلى الجنوب
- سأعمل في الإجازة   لن أعمل في الإجازة
- سوف أشتري سيّارة قديمة   لن أشتري سيّارة قديمة
- سأتأخّر عن الموعد   لن أتأخّر عن الموعد

قد نستفيد من نفس التدريبات لتحويل الجمل المنفية إلى مثبتة.

١-٢-٣ تحويل الجملة الفعليّة إلى جملة تبتدئ باسم

و الهدف منه إبراز المطابقة بين الفعل والفاعل عندما يتصدّر الفعل الجملة من ناحية وعندما يتصدّر الاسم الجملة ومثال ذلك:

المثال الأول: حوّل الجمل التالية حسب النموذج التالي:

- يعمل المهندس في المصنع   - المهندس يعمل في المصنع
- يراقب المعلّم التلاميذ   - المعلّم يراقب التلاميذ
- يفهم الولد الدروس   - الولد يفهم الدروس...

يجري نفس التدريب مع صياغة الفاعل في الجمع ليدرك الدارس الأجنبيّ المطابقة بين الفعل والفاعل في صيغة الجمع.

- يخابر المسافرون الأصدقاء - المسافرون يخابرون الأصدقاء

- يراقب المعلّمون التلاميذ - المعلّمون يراقبون التلاميذ...

يجرى نفس التدريب في صيغة المثنى ومثال ذلك:

- يوقّع المديران العقود - المديران يوقّعان العقود

- يراقب المعلّمان التلاميذ - المعلّمان يراقبان التلاميذ...

وبعد التدرّج في إيراد الفعل في صيغة المفرد ثم المثنّى ثم الجمع نورد تدريبا يتضمّن كلّ هذه الحالات لنتأكّد من استيعاب الدارس الأجنبيّ المطابقة بين الفعل والفاعل في العربيّة ومثال ذلك:

حوّل الجمل الفعليّة حسب النموذج التالي:

- سافر المهندسون - المهندسون سافروا

التدريب:

- يخابر العمّال مديرهم - العمّال يخابرون مديرهم

- يكتب الطالب الرسائل - الطالب يكتب الرسائل

- شرب المرضى الدواء - المرضى شربوا الدواء

- يقابل المديرون رجال الأعمال - المديرون يقابلون رجال الأعمال

١-٢-٤- تحويل الجملة البسيطة إلى جملة مركّبة

يمكّن هذا التحويل الدارس من تعليل إجاباته والربط بين بعض الأفكار ومثال ذلك:

المثال الأول: اربط بين الجملتين طبق النموذج المقدّم

النموذج : - الموضوع مشوّق - الموضوع مشوّق فيما يبدو

التدريب: - القصّة طريفة - القصّة طريفة فيما يبدو

- النهاية حزينة - النهاية حزينة فيما يبدو

المثال الثاني:

النموذج : - تسرّني الجائزة - يسرّني أن أتسلّم الجائزة

- تسرّني الهديّة - يسرّني أن أتسلّم الهديّة...

يعسر أن نحصر تدريبات التحويل فهي متعدّدة لتنّوع الظواهر النحويّة فيمكن مثلا تحويل جملة من المبنى للمعلوم إلى المبنيّ للمجهول ومن المبنيّ للمجهول إلى المبنيّ للمعلوم.و تعتبر تدريبات التحويل مفيدة للدارس الأجنبيّ لأنّها تعرّفه على بنية الجملة وعلى بعض معانيها (الاستفهام/النهي) وعلى وجوه المطابقة بين عناصر الجملة.

١-٢-٥- الدمج

يتمثّل هذا التدريب في الربط بين جملتين ويهدف إلى تدريس ظاهرة التعليل وأدوات الربط على وجه الخصوص ومثال ذلك:

المثال الأول: اربط بين الجملتين على النسق التالي:

١- رغبت في التجوّل. أنا مشغول ← رغبت في التجوّل ولكنّي مشغول

٢- رغبت في الدراسة . أنا تعب ← ------------------

٣- رغبت في السفر . أنا مريض ← رغبت في السفر ولكنّي مريض

يقع الربط بين جملتين وصياغة جملة واحدة منهما للتعبير عن معنى الاستدراك.

المثال الثاني: الدمج بين جملتين لإفادة التعليل

اربط بين الجملتين حسب النموذج المقدّم

- يناضل الشعب - يحصل على الاستقلال ← يناضل الشعب ليحصل على الاستقلال

- يدرس الطالب – ينجح في الامتحان ← يدرس الطالب لينجح في الامتحان

المثال الثالث: الدمج بين جملتين لإفادة الشرط

النموذج:

- تصبح الاختراعات ضارّة - أساء الإنسان استعمال الاختراعات

إذا أساء الإنسان استعمال الاختراعات فإنّها تصبح ضارّة.

- تصبح الأسعار غالية - ارتفع سعر النفط

إذا ارتفع سعر النفط فإن الأسعار تصبح غالية.

المثال الرابع: الدمج بين جملتين لإفادة النتيجة.

النموذج : طالعتُ الكتابَ - أعجبني الكتاب ← طالعت الكتاب فأعجبني.

شاهدت المسرحيّة - أعجبتني المسرحيّة ← شاهدت المسرحيّة فأعجبتني.

وتصاغ تدريبات الدمج لاستخدام الأسماء الموصـولة وجـلّ أدوات الربط. وتعتبر هذه التدريبات مفيدة لأنّها تمكّن الدارس من الاسـتدراك والتعليل والشرط.

الملحق الثالث : دراسات التحليل التقابليّ المتعلّقة بالفصل الثالث

بدا من المفيد استكمال الإطار النظريّ للتحليل التقـابليّ في الفصـل الثالث بتحليل للدراسات العربيّة في هـذا المجـال علّهـا تفيـد المراكـز العربيّة والإسلاميّة في تأليف المـوادّ التعليميّـة، وقـد أشـير في الفصـل الثالث من هذا البحث إلى أنّ الدراسـات التقابليّـة تمثّـل إطـارا علميّـا للتأليف ، فتحديد التماثل والاختلاف بين اللغة العربيّة ولغة ثانية صوتيّا وتركيبيا ودلاليّا يكشف مسبقا عن مواطن الصعوبة ومن ثمّ مجال التركيز في عملية تدريس العربيّة لغير الناطقين بها.

وحظي التحليل التقابليّ بـ ٨٦ دراسة فقورن بين اللغـة العربيّـة و٣٩ لغة من لغات الدارسين وهي في معظمها إفريقية وآسـيوية. أمّـا بالنسـبة للغات العالمية فقورنت العربيّة بالفرنسيّة والإنجليزيّة والفنلندية.وشملت هذه الدراسات ٢٦ دراسة الجانب الصوتيّ و٣٥ دراسة النحو والصـرف و١٩ دراسة المفردات المشتركة بين العربيّة واللغات الأجنبيّة إضافة إلى ستّ دراسات عامّة.

ويتجلّـى أنّ المقارنـات النحويّـة والصـرفيّة والصـوتيّة طغـت علـى الدراسـات الدلاليّـة، ولعـلّ الاخـتلاف الصـوتيّ والتـركيبي يلاحظـان بسهولة نسبيّا مقارنة بالجانب الدلاليّ، فقد يعبّر الـدارس الأجـنبيّ عـن فكرة وتكون مقبولة من حيث المعنى غير أنّ الـدارس قصـد في حقيقـة الأمر نوايا أخرى لم يحسن التعبير عنها. ويعسر استنباط عـدم المطابقـة بين نيّة المتكلّم الحقيقيّة وبين ما يوحي به تعبيره.

ويؤكّد ميل هؤلاء الباحثين إلى دراسة الجوانب النحويّة والصرفيّة والصوتيّة ما ذهب إليه "لانس"[١] من أن التحليل التقابليّ نجح في المقارنة الصوتيّة بين اللغة الهدف واللغة الأمّ وظلّ غامضا في الدلالة ونوعا ما في التراكيب. فأخطاء الدارسين الأجانب في التراكيب والدلالة لا تتأتّى من تأثير اللغة الأمّ على الهدف فحسب وإنّما تنتج أيضا من نزعة الدارس إلى تعميم القاعدة أو جهله بحدودها أو بالمجالات الدلاليّة لمفردة. وقد تمثّل بعض الأخطاء التركيبيّة والدلاليّة مرحلة دراسيّة وما على الدارسين إلا بحث أنظمة اكتساب اللغة الثانية واللغة الأجنبيّة (حللت هذه المسائل في الفصل الرابع من هذا البحث).

ويلاحظ أنّ كلّ الدراسات التقابليّة العربيّة أنجزها طلاّب أجانب في معظمهم وذلك في نطاق إعداد دبلوم أو رسالة ماجستير في معهد الخرطوم الدولي باستثناء ثماني دراسات أعدّها باحثون عرب من مجموع ٨٦ دراسة.

وقد تفسّر غلبة الدراسات الصوتيّة والتركيبيّة مقارنة بالدراسات الدلاليّة باتّجاهات معهد الخرطوم في البحث أو بقلّة المتخصّصين في علم الدلالة في المعهد المذكور. ولعلّ الميل إلى الدراسات الصوتيّة والتركيبيّة يندرج في الإطار الزماني الذي أعدّت فيه هذه الأبحاث فقد أعدّت هذه الدراسات فيما بين ١٩٧٣ و١٩٨٥ وتناسب هذه الفترة تركيز البنيويّة في العالم العربيّ على دراسة الأصوات والتركيب مثلما أشرنا إلى ذلك في فصل التدريبات البنيويّة عند الحديث عن الاتجاه العامّ لحلقة براغ.

(1) Lance D. (1969) a Brief Study of Spanish – English Bilingualism Final

ويستخلص أنّ هذه المقارنات بين العربيّة واللغات الأجنبيّة أشرف عليها باحثون عرب وأعدّها طلاب أجانب في معظمهم يلمّون باللغة العربيّة وقضاياها بحكم تخصّصهم في تدريس العربيّة لغير الناطقين بها لأنّ معهد الخرطوم يضطلع بهذه المهمّة.

وتعتبر هذه الدراسات رافدا للسانيّات العربيّة التطبيقيّة إذ يندر أن نحصل على باحثين عرب يجيدون ٣٩ لغة من صينية وأندونيسية وكورية ومندنكا وتايلاندية وفلانية وقد انحصرت دراسات الباحثين العرب في المقارنة بين العربيّة والانجليزيّة بحكم عالمية اللغة الأخيرة أو بين العربيّة والهوسا بحكم تخصّص الباحث مصطفى حجازي في هذه اللغة. أمّا دراسات داود سلوم عن اليوربا والسواحلية والهوسا والأندونيسية فاقتصرت على المفردات. ولعلّ الباحث استعان بالقواميس الثنائية اللغة مع معرفة نسبية لهذه اللغات بحكم اضطلاعه بتدريس العربيّة للأجانب في بعض البلدان.

أمّا دراسات هؤلاء الأجانب فقد شملت الأصوات والتراكيب والمفردات وتخصّصت في مسائل دقيقة، فالمقارنات الصوتيّة بحثت النغمة والتنغيم والصوت فوق الجزئي والتتابعات الفونيميّة والنبر والمقاطع واهتمّت الدراسات النحويّة - الصرفيّة بالزمن والوجهة والأفعال وحروف الجر والنفي والضمير واسم الإشارة واسم الموصول وبنية الجملة البسيطة والمركّبة (اهتمّت عشر دراسات بالجملة من مجموع خمس وثلاثين). وانحصر القسم الدلاليّ في المفردات المشتركة بين العربيّة وبعض اللغات الأجنبيّة.

وأثبتت هذه الدراسات في ملاحق هذا البحث لأنّها ظلّت مغمورة في المكتبات ونشرات نادرة تعرف من حين لآخر ببعض نشاطات معهد من المعاهد. لهذا ارتأينا جمعها وتبويبها حسب اللغة الأ مّ مع الإشارة إلى

موضوع الدراسة هل هو صوتيّ أم تركيبي أم دلاليّ وطبق الترتيب الألف بائي. وبهذا يجمع هذا البحث بين الإطار النظريّ (الفصل الثالث) والجانب التطبيقي وذلك بالتعريف بما أنجز في لغة الضاد من تطبيقات علّها تفيد بعض الباحثين ومؤلّفي الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بها.

الأردية

- أحمد طارق (حافظ غلام) (١٩٨٠) دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة والأردية على المستوى الصرفي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٥٣) (عمل مرقون) (بحث في الصرف).

- راجوري (محمد شريف) (١٩٧٩) الألفاظ العربيّة المستخدمة في اللغة الأردية وإمكانيّة الاستفادة منها في تدريس اللغة العربيّة للمتحدّثين بالأردية. بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص١٢٢) (مرقون) (بحث في المفردات).

- الرشيد أرشد (حافظ سعد) (١٩٨٣) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والأردية على مستوى الجملة البسيطة رسالة ماجستير (ص١٧٦) (مرقون) (بحث في النحو).

- شودري (محمد نواز) (١٩٧٧) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والأردية، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٨) (مرقون).

- عبد الله (حافظ محمد) دراسة المفردات العربيّة في اللغة الأردية، دراسة احصائيّة لغويّة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي، (ص ١٣٤) (عمل مرقون) (بحث في المفردات).

- عناية الله (سعيد أحمد) (١٩٧٧) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والأردية على المستوى الصوتيّ، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٥٦) (عمل مرقون) (بحث في الأصوات).
- محفوظ (سعيد علي) (١٩٧٧) أثر اللغة العربيّة في اللغة الأردية، مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد عدد ٢١ المجلد الأوّل (ص ١٢٩-١٦٥).
- منيرة (طامة المجيد) (١٩٨٣) مفردات اللغة العربيّة المستخدمة في كتب اللغة الأردية من الصف الأوّل إلى الصفّ الخامس في مدارس الباكستان والاستفادة منها في كتاب اللغة العربيّة للصف السادس. الكتاب الأول للغة العربيّة، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ٨٠) (عمل مرقون) (بحث في المفردات).

الأندونيسية

- إلياس (أحمد اسماكون) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والأندونيسية على المستوى الصوتيّ فوق الجزئي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٤٩) (مرقون) (بحث في الأصوات).
- بوركان (سوداريمي) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والأندونيسية على المستوى الصرفي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٦١) (مرقون) (بحث في الصرف)
- محمّد (جويري) (١٩٨٠) الألفاظ العربيّة في مجال الأدب الأندونيسي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٢٠٧) (مرقون) (بحث في المفردات).
- حسين سعيدي (محمد مثنى) (١٩٨٣/١٩٨٤) النفي في اللغة العربيّة والتدريبات عليه للناطقين باللغة الأندونيسية، دراسة

تقابليّة وتطبيقية، بحث للحصول على الدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٥) (مرقون) (بحث في النحو).

- رشيد (بحري) (١٩٧٩) الألفاظ العربيّة في اللغة الأندونيسية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٣) (مرقون) (بحث في المفردات).
- سلّوم (داود) (١٩٧٩) الألفاظ المستعارة من العربيّة في اللغة الأندونيسية في مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد العدد (ص ٢٥) (ص ١٤٧-٢١٢) (بحث في المفردات).
- سليمان (محمد مفتاح) (١٩٧٨) دراسة تقابليّة بين العربيّة والأندونيسية من حيث التركيب اللغويّ، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٠٧) (مرقون) (بحث في النحو).
- شهاب الدين (أحمد) (١٩٨٣) دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الأندونيسية على مستوى الزوائد، دبلوم معهد الخرطوم الدولي، (ص ٦٥)، (عمل مرقون)، (بحث في النحو والصرف).
- عبد الله (هدايات) (١٩٨١) دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة والأندونيسية على مستوى الفعل، بحث دبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ١١٣) عمل مرقون (نحويّة- صرفية).
- غزالي (نصر الله) (١٩٨٠) ، اللّغة العربيّة والأندونيسية المعاصرة، دراسة تقابليّة في الفونيم، بحث دبلوم معهد الخرطوم الدولي ٥٧ص، (عمل مرقون)، (بحث في الأصوات).
- موسى (محمّد صابر)، (١٩٨٠)،نظام المقاطع والنبر في اللغة الأندونيسية المعاصرة تقابلا لنظام المقاطع في اللغة العربيّة

الفصحى في قراءة السوداني للفصحى، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٠٤) (مرقون) (بحث في الأصوات).

- محمد (ناظر) (١٩٧٨) دراسة بين اللغتين العربيّة والأندونيسية على المستوى الصوتيّ، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٦١) (مرقون)(بحث في الأصوات).

- أبيدو (يونس) (١٩٨٣/١٩٨٤) النغم والتنغيم في لغة بديا والعربيّة، دراسة معملية تقابليّة، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ٥٠) (مرقون) (بحث في الأصوات).

الإنجليزيّة :

- أنغام (بروس) (١٩٨٠) الزمن والوجهة في اللغة العربيّة واللغة الانجليزيّة في محمّد حسن باكلا محرر (١٩٨٠) (ص ١٣٦-١٤٨) (بحث في النحو).

- عبود (بيتر) (١٩٨١) دراسة في بعض الخصائص النحويّة والدلاليّة للأفعال العربيّة والانجليزيّة وتطبيقها في صناعة المعاجم العربيّة الثنائية اللغة في صناعة المعجم العربيّ لغير الناطقين بالعربيّة، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (ص ٦٤-٧٣) (بحث في النحو والدلالة).

- عثمان (عبدون محمد) (١٩٨٢) أدوات النفي، دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والانجليزيّة، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص٩١) (مرقون) (بحث في النحو).

- محمد (محمد عبد الخالق) (١٩٧٧) دراسة تقابليّة بين الأصوات العربيّة والانجليزيّة، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص١٠٣) (مرقون) (بحث في الأصوات).

البشتو

- أحمد (أبو بكر رفيق) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والبنغالية على المستوى الصوتيّ دبلوم معهد الخرطوم ٩٩ ص (مرقون) (بحث في الأصوات).
- الرشيد (حافظ سعد) (١٩٨٣) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والبشتو على مستوى الجملة المركبة، ديبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١٢٠) (بحث في النحو).
- رقيب الدين (محمد) (١٩٧٧) الألفاظ العربيّة المستخدمة في اللغة البنغالية، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي، (ص ١٨٤) (مرقون) (بحث في المفردات).
- صالح (فوزي) (١٩٨٣/ ١٩٨٤) دراسة تقابليّة بين العربيّة والتايلاندية على المستوى النحويّ، رسالة ماجستير معهد الخرطوم الدولي (ص ٩١) (مرقون) (بحث في النحو).
- فتح الرحمان (الشيخ) (١٩٨٢) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والبشتو على مستوى الجملة البسيطة، للحصول على دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٧٩) (مرقون) (بحث في النحو).
- قيصر (خليل أحمد) (١٩٨٣) المفردات العربيّة المستخدمة في اللغة البنجابية رسالة ماجستير معهد الخرطوم الدولي ١١٣ ص (بحث في المفردات).
- ماهمان (ديريك) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والتايلاندية على المستوى الصوتيّ، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص٦٣) (مرقون) (بحث في الأصوات).

- محمد (نور) (١٩٧٩) الألفاظ العربيّة في اللغة البوشتو، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٨٩) (مرقون) (بحث في المفردات).

- محمد المنّان (أبو نعمان) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والبنغالية على المستوى النحويّ دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١٧٣) (مرقون) (بحث في النحو).

التجربة

- مسمر (صالح فكاك) (١٩٨٣)، دراسة مقارنة بين اللغة العربيّة والتجرية على المستوى الصرفي: الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول، بحث للحصول على الدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٨٦) (مرقون).

التقرى

- هيابو (محمّد حسين) (١٩٨٣)، دراسة تقابليّة بين العربيّة ولغة تقرى على المستوى الصوتيّ، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٨٥) (مرقون) (بحث في الأصوات).

الجرآنية

- أبو بكر (علي يوسف) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والجرآنية على المستوى الصوتيّ، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٩) (مرقون) (بحث في الأصوات)

الدقهلية

- الشيخ (محمد الرفاعي) (١٩٧٦) لهجة الدقهلة، دراسة وصفيّة تقابليّة بينها وبين الفصحى بقصد تيسير تعليم العربيّة لأبناء هذا

الإقليم، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٥٤) مرقون (عامّة)

الدنقلاوية

- محمد صالح (عمر سليمان) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والدنقلاوية على المستوى الصرفي، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٤٧) (مرقون)

السندية

- عازي (حافظ نظام الدين) (١٩٧٨) دراسة إحصائيّة للألفاظ العربيّة المستخدمة في اللغة السندية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٦٥) (مرقون) (بحث في المفردات).
- سومر (عبد الكريم عبد المجيد) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة والسندية على المستوى الصوتيّ، الوحدات الجزئية، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٦٨) (مرقون) (بحث في الأصوات).
- البتي (عزيز الله) (١٩٨٠) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والسندية على المستوى الصرفي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٦١) (مرقون).

السواحلية

- عمر (حاج سليمان) (١٩٨٤) دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والسواحلية على مستوى الجملة البسيطة، رسالة ماجستير (ص١٠٠) (مرقون) (بحث في النحو).
- سلوم (داود) (١٩٧٦) الألفاظ المستعارة من العربيّة في اللغة السواحلية في مجلة كلية الآداب جامعة بغداد العدد ١٩ (ص٢١٩-٢٩٣) (بحث في مفردات).

- عباس (عباس سراج) (١٩٧٧) الكلمات السواحلية ذات الأصول العربيّة بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٣٥) (مرقون) (بحث في المفردات).

السودانية

- محمد علي (آدم آدم) (١٩٨٠) دراسة تقابليّة بين أصوات المحسية والعربيّة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١١١) (مرقون) (بحث في الأصوات).
- حسن (أحمد عمر) (١٩٧٧) الألفاظ العربيّة في لغة سقاي في السودان دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٥١) (مرقون) (بحث في المفردات).

السوننكية

- جاكيني (خالد أمين) (١٩٨٣) دراسة تقابليّة بين اللغة السوننكية واللغة العربيّة على المستوى الصوتيّ، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١٠٥) (مرقون) (بحث في الأصوات).

الشلك

- اليانج (اديانج) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والشلك على المستوى الصوتيّ دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٥١) (مرقون) (بحث في الأصوات).

الصومالية

- أحمد (أحمد إبراهيم) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والصومالية على المستوى النحويّ دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٦) (مرقون) (بحث في النحو).

- أحمد (علي موجه) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والصومالية على المستوى الصرفي، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٥١) (مرقون) (بحث في علم الصرف).

- جوليد (سعيد عثمان) (١٩٧٣) ألفاظ عربيّة في اللغة الصومالية، بحث ميداني دبلوم معهد الخرطوم الدولي، (مرقون) (بحث في المفردات)

- حسن (عبد الرزاق حسين) (١٩٨٣) الألفاظ العربيّة الشائعة في اللغة الصومالية، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص٩٩) (مرقون) (بحث في المفردات).

- حسن (محمّد الحاج)، (١٩٧٩)، دراسة تقابليّة بين العربيّة والصومالية على مستوى الصوتيّ، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١٠٥).

- حسن (يوسف آدام) (١٩٧٩) دراسة لنظام التتابعات الفونيمية في الصومالية وتقابلها بالعربيّة، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ١٣٠) (مرقون) (بحث في الأصوات).

- ورسمه (ديريه)، (١٩٧٩)، الألفاظ العربيّة في اللغة الصومالية على المستوى الصرفي بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص٥١) (مرقون).

الصينية

- تونغ (وانغ)، (١٩٨١)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الصينية على مستوى النحو، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ١٢٩) (مرقون) (بحث في النحو).

- شيكونغ (وانغ)، (١٩٨٢)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الصينية على مستوى الصوت، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ١١٢) (مرقون) (بحث في الأصوات).
- يان هونغ (يانغ)، (١٩٨٢)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الصينية على مستوى الجمل، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٢١١) (مرقون) (بحث في النحو).

الفارسية

- الحليسي (أحمد حسن) (١٩٨٣)، تأثير اللغة العربيّة على اللغة الفارسية والإفادة منه في تيسير تعليم العربيّة لمتكلّمي الفارسية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ١٠٧) (دراسة عامّة).

الفرنسيّة

- بوفاتيت (محمود) (١٩٧٧)، دراسة تقابليّة للجملة الفعليّة البسيطة في العربيّة والفرنسيّة، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٥٠) (مرقون) (دراسة نحويّة).
- بوزيد (مخلوفي محمّد) (١٩٧٨)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة والفرنسيّة على المستوى الصرفي، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة، (ص ٧٤) (مرقون) (دراسة صرفية).
- ريغال (فرنسواز) (١٩٨٣) ، دراسة تقابليّة بين اللغة الفرنسيّة واللغة العربيّة على مستوى الجملة الموصولة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٧) (مرقون) (دراسة نحويّة).
- سعيد (المبارك الصديق) (١٩٨٢)، دراسة تقابليّة في نظام الجملة في اللغتين العربيّة والفرنسيّة بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٤٩) (مرقون) (دراسة نحويّة).

- طبي (حسين) (١٩٧٨)، دراسة تقابليّة على المستوى الصوتيّ في اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٧٤) (مرقون) (دراسة صوتيّة).

الفنلندية

- كينونيني (هيلي) (١٩٨٣)، دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والفنلندية على المستوى الصوتيّ رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٦) (مرقون) (دراسة صوتيّة).

الفولانية

- جالو (أحمد شارلو) (١٩٧٩)، دراسة تقابليّة بين العربيّة والفولانية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة ٤١ ص (مرقون) (دراسة عامّة)

- دنيل (سو الحاج) (١٩٨٣)، دراسات تقابليّة بين اللغتين العربيّة والفولانية على المستوى الصوتيّ، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ١٦٨) (دراسة صوتيّة).

الكورية

- تشول كو (كانغ)، (١٩٨٣/١٩٨٤)، الدراسة التقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الكورية على مستوى النفي، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة ٥٥ ص (نحويّة).

- ديوك بارك (هيونغ)، (١٩٨١)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الكورية على المستوى الصوتيّ، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٦١) مرقون (صوتيّة).

- دو موسى (كيم جونغ) (١٩٨٣)، دراسة تقابليّة بين اللغتين الكورية والعربيّة على مستوى الجملة البسيطة، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٤٤) مرقون (نحويّة).

- كوانق (كيم) (١٩٨٣)، دراسات تقابليّة في اللغة العربيّة والحروف المساعدة في اللغة الكورية، بحث للدبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٤٥)، (مرقون) (دراسة نحويّة).
- كيونغ (لي هي)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة الكورية على مستوى الفعل، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص٦٧) (مرقون) (دراسة نحويّة- صرفية)

الماليزية

- حسن (سلام عثمان) (١٩٨٠)، الألفاظ العربيّة المستخدمة في اللغة الماليزية المعاصرة، دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص١٢١) (مرقون) (دراسة في المفردات).

المحسية

- محمد أحمد (حسن عبدون) (١٩٨٣)، الألفاظ العربيّة في اللغة المحسية دبلوم معهد الخرطوم الدولي (ص ٣٣) (مرقون) (دراسة في المفردات).

المرانوية

- لومالا (سلنسمان) (١٩٨٣) دراسة تقابليّة بين الفعل في اللغة العربيّة والمرانوية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٤٦) (دراسة نحويّة- صرفية).

المندنكا

- لاندنج (كيبا) (١٩٧٩) دراسة تقابليّة بين العربيّة والمندنكه على المستوى النحويّ، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ٤٤) (مرقون) (دراسة نحويّة).

المورو

- برنجي (هاشم) (١٩٨٣)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة ولغة المورو على المستوى الصوتيّ، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي (ص ٨٣) (مرقون) (دراسة صوتيّة).

النوبية

- محمد إسماعيل (فتحية أحمد) (١٩٨٣)، دراسة تقابليّة بين اللغة العربيّة واللغة النوبية النيلية على مستوى الجملة البسيطة، رسالة ماجستير ، معهد الخرطوم الدولي (ص ٩٦) (مرقون) (دراسة نحويّة).

الهوسا

- شيشي (إبراهيم عبد الله) (١٩٨٢)، الدراسة التقابليّة بين اللغة العربيّة ولغة الهوسا على المستوى الصرفي، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي (ص ٧٧) (مرقون) (صرفية)
- سلّوم (داود) (١٩٧٨)، الألفاظ العربيّة المستعارة في لغة الهوسا في مجلّة كلية الآداب ، جامعة بغداد، العدد ٢٣ (ص ٣٧٧-٤٤٢) (دراسة في المفردات)
- حجازي (مصطفى) (١٩٨٥)، العربيّة والهوسا- نظريّات تقابليّة، مكّة المكرمة، جامعة أمّ القرى، معهد اللغة العربيّة، وحدة البحوث والمناهج (ص ٢٤٧) (دراسة عامّة).
- عثمان بما (موسى إبراهيم)، (١٩٨٢)، دراسة تقابليّة بين اللغتين العربيّة والهوسا على مستوى تركيب الجمل، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة (ص ١٣٧) مرقون (نحويّة)

الودادية

- اسحق (أمين) (١٩٨٠)، دراسة تقابليّة بين أصوات اللغـة العربيّـة والوداوية، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغـة العربيّـة (ص ٥٩) (مرقون) (دراسة صوتيّة)

اليوربا

- سلوم (داود) (١٩٧٦)، الألفـاظ المسـتعارة مـن العربيّـة في لغـة اليوربا في مجلة كلية الآداب، جامعـة بغـداد العـدد ٢٠ (ص ٧-٢٥) (مفردات)
- محمد (إبراهيم محمـود) (١٩٨٣/١٩٨٤)، دراسـة تقابليّـة بـين اللغة العربيّة ولغة اليوربا على المستوى الصوتيّ، بحث للحصـول علـى الـدبلوم مـن معهـد الخرطـوم الـدولي (ص٦٩) (مرقـون) (دراسة صوتيّة).

اليوغندية

- هارون (ألونجا عثمـان) (١٩٨٣/١٩٨٤)، النغمـة والتنغـيم بـين اللغتين العربيّة ولوقبارا اليوغندية: دراسة تقابليّـة معمليـة/ بحـث للحصـول علـى الـدبلوم معهـد الخرطـوم الـدولي (ص ١٢٠) (مرقون) (دراسة صوتيّة).

الملحق الرابع الخاص بفصل تحليل الأخطاء

يتضمّن هذا الملحق :

أ- دراسات تحليل الأخطاء

حظيت العربيّة لغير الناطقين بها بعشر دراسات عن تحليل الأخطاء وحلّلت أربع دراسات الأخطاء اللغويّة بصورة عامّة وخُصِّصت دراستان لنطق الأصوات ودراستان أخريتان في الأخطاء الكتابيّة. ونورد هذه الدراسات علّها تفيد بعض الباحثين ولإبراز ما أنجز في اللغة العربيّة ومن ثمّ لا يفهم أنّ تحليل الأخطاء مازال تصوّرات نظريّة لا غير.

مسرد ألفبائي لما تمّ الاطّلاع عليه من دراسات في تحليل الأخطاء:

- أحمد (عبد الاله خضير) (١٩٧٩)، دراسة لغويّة لأخطاء الطلبة الأكراد في اللغة العربيّة، بحث للدبلوم، (عمل مرقون)، معهد الخرطوم الدولي (ص ٤٩).
- البدراوي زهران (عبد الوهاب) و(آخرون) (١٩٨٤)، الأخطاء اللغويّة التحريرية لطلاب المستوى المتقدّم في معهد اللغة العربيّة بجامعة أمّ القرى، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربيّة، جامعة أمّ القرى، المملكة العربيّة السعودية (ص٢٨١).
- ساسي (يوسف سعيد) (١٩٨١)، أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر، مراجعة وإشراف حسن أحمد عباس، قدّم لندوة قطر ٥-٧ مايو ١٩٨١.
- عبد الحليم (محمد علي) (١٩٨٣/١٩٨٤)، دراسة معملية صوتيّة للأخطاء في نطق الصوامت لدى نماذج من غير الناطقين بالعربيّة

مع اقتراح وسائل علميّة لعلاجها، بحث للحصول على الدبلوم، معهد الخرطوم الدولي (ص ٥٠) (مرقون).

- عبد الرحيم (حسن عثمان) (١٩٨١)، تحليل الأخطاء اللغويّة لطلاّب المركز الإسلاميّ الإفريقي في مستوى الثانويّ العالي، دبلوم معهد الخرطوم الدولي، (ص ٧) (عمل مرقون).
- عبد الرحيم(ف.) (١٩٨٣)، أخطاء دارسي اللغة العربيّة في النطق دراسة تقابليّة في مجال الأصوات، وقائع تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربيّ لدول الخليج (ص ٩١-٩٩).
- عبد القادر (محمد إبراهيم) (١٩٧٧)، الأخطاء اللغويّة في تعليم أبناء شقاي العربيّة، بحث للدبلوم، معهد الخرطوم الدولي، (ص٥) (مرقون).
- قفيشة (حمدي) (١٤٠١هـ)، تحليل الأخطاء ، ندوة معلميّ اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، المدينة المنوّرة وقدّم في ندوة قطر (٥-١٩٨١/٥/٧) نشر في وقائع ندوات تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الرياض مكتب التربية العربيّ لدول الخليج (٢/٩٧-١١٤).
- محمّد (بوطاهر) (١٩٨١)، تحليل أخطاء اللغة العربيّة الإملائية والنحويّة لبعض الطلبة المغاربة المفرنسين، دبلوم معهد الخرطوم الدولي، (ص١١٦) (عمل مرقون).
- نصيف (طارق رديف) (١٩٨٠)، تحليل الأخطاء الشائعة لدى الطلبة الأكراد في المرحلة المتوسّطة، بحث للدبلوم (عمل مرقون)، معهد الخرطوم الدولي (ص ١٣٥).

ب- مدونة الأخطاء :

الخطأ (صوتيّ)	الصواب	ملاحظات
- تـخذ - قول - أنا عمل - ما عيلتي - لا أشتري شيا - متهسيف	تأخذ أقول أنا أعمل مع عائلتي لا أشتري شيئا متأسف	صوت الهمزة لا يسمع الهمزة تحوّل إلى هاء
- شر - قو - الحاية فيه هذا - مدينة	شهر قهوة الحياة في هذه المدينة	صوت الهاء لا يسمع
- أنا أكل في المطم - ما صديق - تستمل - لا ارف	- أنا أكل في المطعم - مع صديق - تستعمل - لا أعرف	لا يسمع صوت العين في وسط الكلمة وفي آخرها

- أمل - أنا لا سودي - أصيب - عبد الزيز - بد - أزز - السلام اليكم	- أعمل - لست سعوديا - أصعب - عبد العزيز - بعد - عزيزي - السلام عليكم	لعل الدارس تأثّر بنطق اللفظة في اللغة الأجنبيّة ABDULAZIZ قلب صوت العين همزة
- أنّ - أسماء - ألم في المائدة - منذ أربا - ما - حام - طمح - هام - في الوطلة - تفة	- عنّ - أسماع - ألم في المعدة - منذ أربع - مع - عامّ - طمع - عامّ - في العطلة - تفاحة	صوت العين يسمع حاء قلب صوت العين هاء

- الهج - هليب - أسكن في هي - أهب - مرهبا	- الحج - حليب - أسكن في حي - أحب - مرحبا	قلب صوت العين واوا صوت الحاء لا يسمع صوت الحاء يسمع هاء
- أريد أن أتك قبر - الخميز الخادم - صديكُك - الكتار - تكريبان - فندك - كسور - برتكل	- أريد أن أعطيك خبرا - الخميس القادم - صديقك - القطار - تقريبا - فندق - قصور - برتقال	قلب الخاء قافا قلب القاف خاء قلب القاف كافا
- أغابر - غاب	- أخابر - خاب	قلب الخاء غينا
- سال - عسير - سيّارتي أخيس	- صال - عصير - سيارتي رخيصة	قلب الصاد سينا ترقّق الصاد سينا في آخر الكلمة
- خمس ساعات ونس	- خمس ساعات ونصف	

- نقس - شركة النسر - سار - قبل السيف	المقصود كلمة نفص العامّية و تلتبس مع كلمة نفس - شركة النصر - صار - قبل الصيف	
- الخميز	- الخميس	السين تقلب زايا
- بقية	- برقية	الراء لا تسمع
- الأخص - رام	- الأرخص - غام	الراء تسمع غينا ولوحظ أن هذا التداخل يحدث عند الفرنسيّين بالذات لأن الراء بديل صوتيّ للغين.
- تاب - أنا تيب - أريد أن أتك	- طاب - أنا طبيب - أريد أن أعطيك	قلب الطاء تاء
- طعم لزيزات	- طعامٌ لذيذ	الذال تلفظ زايا وهذه الظاهرة تلاحظ في بعض اللهجات

		العامّية.
- دهب	- ذهب	الذال تلفظ دالا كما هو الحال في بعض اللهجات العربيّة
- سَمَنِيَ - تاني	- ثمانية - ثاني	الثاء تلفظ سينا كما هو الحال في بعض اللهجات العربيّة

الصوائت

الخطأ	الصواب	ملاحظات
- لا يعرفُنهم - أسبِعين - بدِن	- لا يعرفونهم - أسبوعين - بدون	الضمّة الطويلة تصبح قصيرة
- هنِك - دجج	- هناك - دجاج	تلفظ الفتحة الطويلة قصيرة
- برتكِل - أنَم - شي	- برتقال - أنام - شاي	

- أن - مطر - الريض - سيّرت - مرون - مصطف - مستشف	- أنا - مطار - الرياض - سيّارة - مروان - مصطفى - مستشفى	إهمال الألف المقصورة
- أزز - خمسن - سيارت - ف - طارق - طويلة	- عزيز - خمسين - سيارتي - في - طريق - طاولة	تلفظ الكسرة الطويلة قصيرة الفتحة القصيرة لفظت طويلة والكسرة الطويلة لفظت قصيرة الفتحة الطويلة لفظت قصيرة والكسرة القصيرة لفظت طويلة ولعلّ تداول الكلمتين أحدث هذا الإرباك.

الملحق الخامس : ندوات تعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى

- اجتماع هيئة الأمناء لتخطيط السياسة الخارجية للثقافة العربيّة التابع للمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم المنعقدة في القاهرة ١٠-١٢-١٩٧٧. ونشرته المنظّمة العربيّة في دراسات عن التجارب العربيّة والعالمية في نشر اللغات والثقافات في الخارج ١٢٦-١٣٢.

- **الندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها.**

- ١٧-٢١ ربيع الثاني ١٣٩٨ هـ/٢٦-٣٠ مارس ١٩٧٨. ونشرت أبحاث الندوة في السجل العلميّ للندوة العالمية الأولى لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها. الرياض عمادة شؤون المكتبات (١٤٠٠/١٩٨٠).

- الجزء الأول: المادّة اللغويّة (ص ٣٣٨).

- -الجزء الثاني: المعلّم، الكتاب، الطريقة، الوسائل (ص ٣٥١).

- الجزء الثالث: الدراسات والبحوث، الطالب، الثقافة، (ص ٢١٥).

- ندوة تسهيل تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربيّ لدول الخليج عقدت في الرياض.

- ندوة تأليف كتب اللغة العربيّة للناطقين باللغات الأخرى، الرباط ٥/٧ مارس ١٩٨٠، الجهة المنظمة: مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ.

- الدورة التدريبية في صناعة المعجم العربيّ لغير الناطقين بها. ندوة الرباط (المغرب) من ٣١ مارس إلى ٨ أفريل ١٩٨١.

ونشرت بعض أعمال هذه الندوة في صناعة المعجم لغير الناطقين بالعربيّة المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب.

- الدورة التدريبية الأولى لمدّرس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. وقد عقدت في مركز اللغات بجامعة الكويت. ٦-١٥ جمادى الآخرة ١٤٠١ هـ/١١-٢٠ ابريل ١٩٨١.
- ونشرت أبحاث هذه الندوة في وقائع ندوات تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها ج ٢، الرياض مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.
- ندوة المدينة المنورة- المملكة العربيّة السعودية، ١-٧ جمادى الأولى ١٤٠١ هـ/٧-١٣ مارس ١٩٨١ م مكتب التربية العربيّ لدول الخليج، الرياض ونشرت أبحاث هذه الندوة في وقائع تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (١٤٠٣/١٩٨٣) الجزء الأول، المادّة اللغويّة.
- ندوة أسس ومناهج تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الدوحة (قطر). ١-٣ رجب ١٤٠١ هـ/٥-٧ مايو ١٩٨١م ونشرت أعمال الندوة في وقائع تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها (١٤٠٣/١٩٨٣) الجزء الأوّل، المادّة اللغويّة.
- ندوة الخبراء والمختصّين في إعداد وتأليف الكتب والموادّ التعليميّة لتدريس اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، الرياض في ٢٨ فبراير إلى ٢ مارس ١٩٨٢م (تنظيم مكتب التربية العربيّ لدول الخليج).
- ندوة بغداد الجامعة المستنصرية ٤-٦ رجب ١٤٠٢ هـ/٢٧-٢٩ نيسان ١٩٨٢م.

- معهد اللغويّات العربيّة جامعة الملك سـعود، أعمـال مـؤتمر اتّجاهاتحديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية ١٠- ١٢ ربيع الآخر ١٤٣٥ ه – ١٠ ١٢ فبراير ٢٠١٤ م، دار جامعة الملك سعود للنشر ١٤٣٥ ه ٧٦٣ ص
- جامعة الإمام محمّد بـن سـعود الإسـلاميّة ، مـؤتمر دولي : اللغة العربيّة والدراسات البينيّة، مركز دراسات اللغة العربيّة و آدابهـــــا، رجــــــب ١٤٣٦ه- أفريـــــــل ٢٠١٥

الملحق السادس : المراكز الرئيسية في العالم العربيّ لتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى

الأردن : ١- مركز اللغات- كلية الآداب- الجامعة الأردنية- عمّان. ٢- مركز اللغات- جامعة اليرموك- إربد

الإمارات العربيّة المتّحدة: مركز اللغات، كلّية الآداب، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة- العين.

تونس : معهد بورقيبة للغات الحية الجامعة التونسية- شارع الحرية- تونس.

الجزائر :١- مركز التعريب بالوسائل السمعيّة والبصريّة بمعهد اللغة والآداب العربيّة/ جامعة الجزائر. ٢- مركز التعليم المكثّف للغات- جامعة قسنطينة، قسنطينة- الجزائر. ٣- مركز التعليم المكثّف للغات- جامعة عنّابة- عنّابة.

السودان: المركز الإسلاميّ الإفريقي – الخرطوم - معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة - الخرطوم ص ب ٢٦، الديوم الشرقية.

سوريا: معهد تعليم الأجانب اللغة العربيّة- وزارة التربية- دمشق.

العراق: معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها - كلية الآداب - الجامعة المستنصرية - بغداد.

قطر: قسم تعليم اللغة العربيّة - معهد اللغات - وزارة التربية والتعليم - الدوحة.

الكويت: وحدة اللغة العربيّة - مركز اللغات - جامعة الكويت.

لبنان: دائرة اللغة العربيّة، الجامعة الامريكيّة - بيروت - لبنان - كلّية بيروت الجامعية للبنات – بيروت - لبنان.

ليبيا: جمعية الدعوة الإسلاميّة- طرابلس- ليبيا

مصر: ١- المركز المصري للتعاون الثقافيّ-وزارة الثقافة- الزمالك- القاهرة. ٢- دائرة اللغة العربيّة- الجامعة الامريكيّة- القاهرة. ٣- مركز تعليم العربيّة- مدينة البحوث الإسلاميّة- جامعة الأزهر- القاهرة.

المغرب: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب - أكدال - الرباط (تابع لجامعة محمد الخامس).

المملكة العربيّة السعودية: ١- معهد اللغة العربيّة بجامعة الملك سعود، ص ب ٤٢٧٤، الرياض ١١٤٩١. ٢- شعبة تعليم اللغة العربيّة لغير العرب- كلية اللغة العربيّة والآداب- الجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة. ٣- معهد اللغة العربيّة - جامعة أم القرى - مكّة المكرمة، ص ب ٣٧١٢. ٤- معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها جامعة الإمام محمد بن سعود - الإسلاميّة - الرياض.

ثبت بالمصطلحات العلميّة

نورد ما استعملناه من مصطلحات علميّة في هذا البحث. وقد راعينا فيها ما أصبح متداولا في الدراسات اللسانيّة حرصا منّا على توحيد هذه المصطلحات.

* الازدواجيّة اللغويّة	Le bilinguisme
* الاستبدال	La substitution
* علم الأصوات	La phonétique
* الإنجاز	La performance
* التحليل التقابليّ	L'analyse contrastive
* الثنائيّات الصغرى	Les paires minimales
* الباثّ	L'emetteur
* البنيويّة	Le structuralisme
* التبادل اللغويّ	L'interaction verbale
* تحليل الأخطاء	L'analyse des erreurs
* التحليل التزامنيّ	L'analyse synchronique
* التحليل الزمانيّ	L'analyse diachronique
* التداخل اللغويّ	L'interférence
* التداوليّة	La pragmatique
* التدريبات البنيويّة	Les exercices structuraux

❋ التقطيع الثنائيّ	La double articulation
❋ التعليميّة	La didactique
❋ التواصل	La communication
❋ الحاجات اللغويّة	Les besoins langagiers
❋ حوسبة اللغة	La computation
❋ الدافعيّة	La motivation
❋ الدلالة	La sémantique
❋الذكاء الاصطناعيّ	L'intelligence artificielle
❋ الشكلانيّون	Les formalistes
❋ الفونيم	Le phonème
❋ الفونيميّة	La phonologie
❋ الطريقة البنيويّة	La méthode structurale
❋ الطريقة التواصليّة	La méthode communicative
❋ طريقة النحو والترجمة	La méthode de traduction
❋ علم الأعصاب اللسانيّ	La neurolinguistique
❋ علم اللغة الاجتماعيّ	La sociolinguistique
❋ علم اللغة النفسيّ	La psycholinguistique
❋ الفرنسيّة الوظيفيّة	(Le) français fonctionnel
❋ الفوق مقطعيّة	Supra-Segmental

❊ القدرة التواصليّة	La compétence communicative
❊ القدرة الكامنة	La compétence sous-jacente
❊ اللغة الأمّ	La langue maternelle
❊ اللغة الهدف	La langue source
❊ المونيمات	Les monèmes
❊ مختبر اللغ	Le laboratoire de langue
❊ المدوّنة	Le corpus
❊ المقام	Le contexte
❊ مقروئيّة	Readability
❊ المقطع	La syllabe
❊ الوثائق الحقيقيّة	Les documents authentiques

من الفرنسية إلى العربية :

❊ العمل اللغويّ	L’acte de langage
❊ التحليل التقابليّ	L’analyse contrastive
❊ تحليل الأخطاء	L’analyse des erreurs
❊ التحليل الزماني	L’analyse diachronique
❊ التحليل التزامني	L’analyse synchronique
❊ الحاجات اللغويّة	Les besoins langagiers
❊ الازدواجيّة اللغويّة	Le bilinguisme

La commnuication	❋ التواصل
La compétence communicative	❋ القدرة التواصليّة
La compétence sous-jacente	❋ القدرة الكامنة
La computation	❋ حوسبة اللغة
Le contexte	❋ المقام
Le corpus	❋ المدوّنة
La didactique	❋ التعليميّة
Les documents authentiques	❋ الوثائق الحقيقيّة
La double articulation	❋ التقطيع الثنائيّ
L'emetteur	❋ الباثّ
Les exercices structuraux	❋ التدريبات البنيويّة
Les formalistes	❋ الشكلانيون
(Le) français fonctionnel	❋ الفرنسيّة الوظيفيّة
L'intelligence artificielle	❋ الذكاء الاصطناعي
L'interaction verbale	❋ التبادل اللغويّ
L'interférence	❋ التداخل اللغويّ
Le laboratoire de langue	❋ مختبر اللغة
La langue maternelle	❋ اللغة الأمّ
La langue source	❋ اللغة الهدف

* الطريقة التواصليّة	La méthode communicative
* طريقة النحو والترجمة	La méthode de traduction
* الطريقة البنيويّة	La méthode structurale
* المونيمات	Les monèmes
* الدافعيّة	La motivation
* علم الأعصاب اللسانيّ	La neurolinguistique
* الثنائيّات الصغرى	Les paires minimales
* الإنجاز	La performance
* الفونيم	Le phonème
* الأصواتية	La phonétique
* الفونيميّة	La phonologie
* التداوليّة	La pragmatique
* علم اللغة النفسيّ	La psycholinguistique
* المقروئيّة	Readability
* الدلالة	La sémantique
* علم اللغة الاجتماعيّ	La sociolinguistique
* البنيويّة	Le structuralisme
* الاستبدال	La substitution
* الفوق مقطعيّة	Supra-Segmental
* المقطع	La syllabe

فهرس الأعلام باللغات الأجنبية

* لورج	Lorge
* ميشيا	Michéa
* بياجي	Piaget
* ركناتي	Récanati
* روبرت لادو	Robert Lado
* رفنك	Rivenc
* روبار	Robert
* سوفاجو	Sauvageot
* سيرل	Searle
* سوين	Swain
* تنيار	Tesnière
* ثرندايك	Thorndike
* نيكولاي تروبتزكوي	Troubetzkoy (Nicolaï)
* وتقنستاين	Willgnsten

المصادر والمراجع

أوّلا : العربيّة

- ابن عمر (محمد صالح)، (١٩٩٨)، كيف تعلّم العربيّة لغة حيّة؟ بحث إشكاليّة المنهج، تونس، دار الخدمات العامّة للنشر.
- ابن عمر (محمد صالح)، الوسائل التقنية في دراسة اللغة العربيّة وتدريسها، تونس، شهادة التعمق في البحث، كلية الآداب والعلوم الانسانية.
- ابن مالك برنامج لتعليم أقسام الكلام باللّغة العربيّة والتّدرّب عليها.
- أعدّت أيضا برامج حاسوبيّة في مدينة نانسي الفرنسيّة نشرها الـ INRP في CRDP بنانسي وهذه وتولّت البرامج هي Neyreneuf Canamas.
- أمثال وأقوال : برنامج عن أشهر الأمثال في تراثنا العربيّ.
- بدر الدين (Badreddine) تأليف "بلكويس" و"كنماس".
- سيبويه: برنامج لمراجعة القواعد الإعرابيّة العامّة والتّدرّب على الإعراب.
- البيت المسكون بالأرواح (La maison hantée) تأليف "بلكويس" و"طحان
- حكايات قوس قزح : يدرّب الأطفال على التّعبير باللّغة العربيّة.
- الكتابة العربيّة : تأليف "كنماس" ونيروناف" L'écriture arabe

• البرامج الحاسوبيّة في تعلّم المعجم

• آدم خير، (عبدالله محمد)، (٢٠١٣)، تنمية مهارة تصحيح الأخطاء الكتابيّة ذاتيّا لدى طلاب كليّة معارف الوحي الاسلاميّ باستخدام التغذية الراجعة، كتاب مجالات تعليم اللغة العربيّة، آفاق مستقبليّة، نشر الجامعة الاسلاميّة العالميّة في ماليزيا.

• براون (هـ. دوجلاس)، (١٩٩٤): مبادئ تعلّم وتعليم اللّغة، ترجمة إبراهيم القعيد (ابراهيم) والشمري عبد الله، الرّياض، مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.

• البكّوش (الطيّب)، (١٩٩٠)، إشكاليّات الفصحى والدارجات، ضمن "من قضايا اللغة العربيّة المعاصرة"، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

• شومسكي (نعامّ) اللغة ومشكلات المعرفة، .(١١٩٠)، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، المغرب دار توبقال للنّشر.

• الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمّد هارون، القاهرة، ط مؤسّسة الخانجي.

• جامعة أم القرى، معهد اللغة العربيّة (د-ت) قائمة مكة للمفردات الشائعة، مكّة المكرمة، مطابع الصفا.

• جامعة الملك عبد العزيز بجدّة ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها (١٤٣٤ هـ _٢٠١٣)، وثيقة تأليف سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (مرقون).

- حمدة، (سلوى) (٢٠١٣)، بناء مدوّنة للغة العربيـة للنـاطقين بها. كتاب مجالات تعليم اللغة العربية ، آفاق مسـتقبليّة ،نشـر الجامعة الاسلاميّة العالميّة، في ماليزيا.
- حداد (ثريا)، تعليم المهارات الشفويّة ... موقف جديد، مجلّة العربيّة، المجلّد الثامن عشر، الرقمان الأول والثاني، ١٩٨٥.
- حداد (ثريا)، تعليم المهارات الشفويّة في المرحلتين المتوسّـطة والمتقدّمة، مجلّة العربيّة ،المجلّد الثامن عشر، الرقمان الأوّل والثاني، ١٩٨٥.
- خاطر محمود رشدي (١٩٥٥)، قائمـة المفـردات الشـائعة في اللغة العربيّة، المركز الدولي للتربيّة الأساسيّة في العالم العربيّ، سرس الليان مصر.
- خرما (نـايف) وحزيـران (علـي حجـاج)، (١٩٨٨)، اللّغـات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، الكويت. عالم المعرفة.
- الخولي (محمد علي) (١٩٨٤) التحليـل الإحصـائيّ لأصـوات اللغة العربيّة، مجلّة معهد اللغة العربيّة، جامعة أمّ القرى بمكّـة المكرّمة، العدد الثاني.
- ذو الفكين : برنامج حاسوبيّ يدرّب على علاقات الكلمات من تضادّ وترادف وتماثل.
- رتشـارد ز (جـاك) وروجـرز (ثيـودور)، (١٩٨٦)، مـذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة صـيني (محمـود إسماعيـل) والعبدان (عبد الرحمان عبد العزيز) وعبد الله (عمر الصـديق)، (١٩٩٠)، المملكة العربيّة السعوديّة، دار عالم الكتب.

- رموني (راجي)، استراتيجيات تعليميّة ناجعة لتنمية المهارات الشفويّة في تدريس اللغة العربيّة الفصيحة، مجلّة العربيّة ، المجلّد الثامن عشر، الرقمان الأوّل والثاني، ١٩٨٥.
- رموني (راجي)، تدريس اللغة العربيّة، مجلّة "العربيّة" عدد ٢٠، ١٩٨٧.
- سلّوم (داود)، (١٩٧٦)، الألفاظ المستعارة من العربيّة في لغة اليوربا، في مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد العدد العشرون.
- سلّوم (داود)، (١٩٧٨)، الألفاظ العربيّة المستعارة من لغة الهوسا، مجلّة كلّية الآداب، جامعة بغداد عدد ٢٣.
- سليمان (أحمد طلعت)، (١٤١٠)، اللغة المالطية وأصولها العربيّة، دراسة مقارنة، الرياض، عمادة شؤون المكتبات.
- شارودو (باتريك)، منغنو (دومينيك)، (٢٠٠٨)، معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبد القادر المهيري و حمّادي صمّود تونس، المركز الوطنيّ للترجمة، دار سيناترا.
- ابن شيك (عبد الرحمان) والترك (ريم عادل)، (٢٠١٣)، إعداد تدريبات نحويّة تأهيليّة لطلبة العلوم الإسلاميّة والعربيّة على ضوء منهج تحليل الأخطاء، كتاب مجالات تعليم اللغة العربية، آفاق مستقبلية، نشر الجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا.
- صالح، (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسانيّات المدوّنات اللغويّة، مقدّمة للقارئ العربيّ، الرياض (مرقون).
- صالح، (محمود إسماعيل)، و(آخرون)، وثيقة منهج اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، الرياض مناهج العالمية.

- صـيني (محمـود اسماعيـل) واسـحق محمّـد الأمـين، (١٤٠٢/١٩٨٢)، التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء، الرياض، جامعة الملك سعود.
- صيني (محمود إسماعيل)، (١٩٨٧)، "اللسانيّات التطبيقيّـة في العالم العربيّ". الرّباط. وقائع ندوة جهويّة. ط. منظّمـة الأمـم المتّحدة للتّربية والعلوم والثّقافة.
- صيني (محمود إسماعيل)، (١٩٨٣)، العربيّة للناشئين، كتاب التلميذ، الرياض، وزارة المعارف.
- صـيني (محمـود إسماعيـل)، (١٩٨٣)، مرشـد المعلّـم في تدريس العربيّـة لغـير النـاطقين بهـا، تطبيقـات عمليّـة لتقـديم الدروس وإجراء التدريبات، الرياض.
- صيني (محمود إسماعيل)، والأمين (اسحاق محمّد)، التقابـل اللغويّ وتحليل الأخطاء الرياض جامعة الملك سعود.
- قصاصي (عبـد القـادر)، آليـات اسـتثمار اللسـانيّات التطبيقيّـة وتفعيلها في تطوير اللغة العربيّة: دراسة لسانيّة وصفيّة في ضـوء المقاربة بالكفاءات، ضمن مؤتمر مجالات تعليم اللغـة العربيـة آفاق مسـتقبلية، نشـر الجامعـة الاسـلاميّة العالميّـة في ماليزيـا (٢٠١٣).
- عاشور (راتب قاسم) ومقـدادي (محمـد فخـري)، (٢٠٠٥)، المهارات القرائيّـة والكتابيّـة طرائـق تدريسـها واسـتراتيجيتها، عمان نشر دار المسيرة، (تحليل الأخطاء نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهريّة).

- العايد أحمد (١٩٨١)، الرصيد اللغويّ العربيّ وأبعاده، سلسلة اللسانيّات، اللسانيّات واللغة العربيّة، الجامعة التونسيّة، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصاديّة والاجتماعيّة، تونس.
- عبد العزيز (مصطفى)، وسليمان (أحمد مصطفى)، (١٩٨٨)، تدريبات فهم المسموع لغير الناطقين بالعربيّة، مرحلة المبتدئين، كتاب المعلّم، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الكشو (رضا)، (٢٠٠٩)، اللسانيّات والتعليميّة، ضمن وقائع الملتقى الدولي الوحدات اللسانيّة والتحليل اللسانيّ، صفاقس، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة ٣٠-٣١ أكتوبر ٢٠٠٧.
- الكشو رضا الطيب (١٩٨٥)، اللسانيّات وتعليم العربيّة للناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير من معهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة (قيد النشر).
- الكشو رضا الطيب (٢٠٠٣) القدرة التواصليّة وتعليم اللغات، رسالة دكتوراه، جامعة منّوبة (مرقونة).
- الكشو (رضا الطيب) وآخرون (١٩٨٠-١٩٨٣)، اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، بغداد، ط، الجامعة المستنصرية، معهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، مطبعة العبايجي.
- الكشو (رضا الطيب) وصيني (محمود إسماعيل)، (١٩٩٥)، المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، تونس، نشر المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

- لامبي (جيرالد)، تدريس المهارات الشفهيّة في اللغة العربيّة، مجلة العربيّة، المجلّد الثامن عشر، الرقمان الأول والثاني، ١٩٨٥.
- اللجنة الدائمة للرصيد اللغويّ (١٩٧٦)، الرصيد اللغويّ الوظيفيّ (للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائيّ) القائمة العربيّة الفرنسيّة - تونس، ط٢ (قائمة عربيّة فرنسيّة).
- محفوظ (حسين علي)، (١٩٧٧)، أثر اللغة العربيّة في اللغة الأرديّة، مجلّة كلية الآداب جامعة بغداد، عدد ٢١، المجلّد الأوّل.
- مونان، (جورج)، مفتاح الألسنية، ترجمة الطيب البكوش (١٩٨١)، تونس.
- مقرن (بشير)، (١٩٩٨)، على درب الكفايات الأساسيّة: المعرفة، المهارة، الكفاية تونس، دار شوقي للنّشر.

- ثانيًا : المراجع الأجنبية :

- Austin (I.L),. (1962), How to do things with Words,. Oxford university press. (Traduction Française par Gilles Lane sous le titre : Quand dire, c'est faire (1970) Paris, Editions du Seuil.
- Austin (IL)1971 le langage de la perception (tr, p. Govhet) Paris, A colin, Collection (U2), (Sense and sensbilia, Londres, Oxford university press, 1962).
- Beacco (Jean-Claude), ″Compétence de communication des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe″ dans le Français dans le Monde n° 153, Mai-Juin 1980 pp 35-40.
- Benveniste (E) (1966), Problèmes de linguistique générale, let II, Paris, Gallimard.
- Besse (Henri), Enseigner la compétence de communication? dans ″le Français dans le monde″ Mai-Juin 1980 pp 41-47.
- Bloomfield (Leonard), (1970). Le Langage Paris, Payot, 1970.
- Bolton (S), (1987), Évalution de la compétence communicative, Paris. Crédif Hatier.

- Bouton (Charles) 1984. La neurolinguistique. Paris, PUF. 127p.
- Chamberlain (Alain), Steele (Ross), (1985), Guide pratique de la communication, Paris Didier.
- Chomsky (Noam), (1965), Aspects de la théorie syntaxique, Cambridge, U.S.A The massechusetts Institute of Thechnology,. (Traduction de Milner (Jean-Claude). (1971), Paris, aux Editions du Seuil.
- Chomsky (Noam), (1969), La nature formelle du language, Paris Editions du seuil.
- Chomsky (Noam), (1972), Language and Mind, New York.
- Chomsky (Noam), (١٩٩٥), The Minimalist Program, Cambridge The Mit Press.
- Chomsky (Noam),. (1965), La linguistique Cartésienne suivi de la nature formelle du language, Paris, Aux Editions du seuil.
- Chomsky (Noam). (1957), Structures syntaxiques,(Traduuction de Michel Braudeau),. Paris, Aux Editions du Seuil.
- Chomsky, (Noam), (1957), Syntactic Structures, Traduction de Michel Braudeau, Paris, Editions du Seuil.

- Cicurel (Francine), Pedoya (Elisabeth), Porquier (Remy). Communiquer en Français.Paris.
- Coste (D et (all), (1976), UN Niveau Seuil, Paris, Hatier
- Deeyser (Francis) (1970) La linguistique contrastive et les interférences. Langue française N8 décembre, p.31
- Dominique (Philippe) (Al), (1988), Le Nouveau sans Frontières, Méthode de français, T1.2.3, Paris, Clé international.
- Ducrot (Oswald), Todorov (Tzvetan), dictionnaire encyclopedique des sciences, du langage, Paris, Seuil.
- El Kassas (2005) une étude contrastive de l'arabe et du français dans une perspective de génération multilingue université Paris 7 Denis Diderot u f r linguistique 438 p
- Ek (T.A.Van), (1975), Niveau Seuil, Paris, Conseil de l'Europe Strasbourg (avec un index grammatical par L.Alexander).
- Enjeux. Revue de didactique du Français .n°37/ 38 Mars/ Juin 1996.

- Flament (Daniel). « Approches communicatives et communicationnelles ». Modèles linguistiques, Paris, p98.
- Galisson (Robert), Inventaire Thématique et Syntagmatique du Français Fondamental Paris.
- Galisson R. et Coste D. (1978). Dictionnaire de didactique des langues, Paris Hachette , p.242.
- Girard (Denis), (1972), Linguistique et didactique des langues, Paris, Armand Collin, p. 20.
- Gouguenheim (G) Dictionnaire Fondamental de la Langue Française, 1958, Paris. Didier. (Avant Propos).
- Gouguenheim (G), Michéa (R),-Rivenc (P), et Sauvageot (1964), L'élaboration du Français Fondamental (1er degré), Paris, Crédif.
- Gouguenheim G, Michéa R., Rivenc P. et SAUVAGEOT A. L'ÉLABORATION du FRANÇAIS ÉLÉMENTAIRE, PARIS, DIDIER 1956.
- Hormann (Hans) (1972) Introduction à la psycholinguistrique, Paris. Larousse. Université, p.86.

- Hyelmslev, (louis), le langage, traduit du danois par Ollsenn (Michel), Paris les éditions de minuit.
- Hymes (D), (1984), Vers la compétence communicative, Paris, Hatier Crédif.
- Kechaou (R), (1993), Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'arabe comme langue étrangère, IBLA n° 171, pp101-110.
- Kechaou(Ridha) et Abid (Radhia), (1977) , Le fonds lexical commun, Ibla, n° ١٤٠pp269-279 (traduit de l'arabe).
- L'anglais langue secondaire. Ministre des approvisionnements et services Canada 1996; dernière mise à jour novembre 1998.
- Leemen-Bouix, (Danielle), (1994), Grammaire du verbe Français, des formes au sens, Paris, Nathan Université, p p 47 – 75
- Lehman (Denis) et Moirand (Sophie), Une approche communicative de la lecture, dans le Français dans le monde, n°153, Mai-Juin, 1980, pp 73-79.
- Léon, (Monique), (1964), Exercices Systématiques de prononciation Française, Paris, Hachette, Larousse, 115p.

- Maingueneau (D), (1976), Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris, Hachette.
- Maingueneau, (D), (1991), L’analyse du discours, Paris, Hachette, p 114.
- Maley (Alain), L’enseignement d’une compétence de communication : Illusion du réel et Réalité de l’Illusion. Dans : ″Le français dans le monde″ Mai-Juin 1980 pp 58-71.
- Martinet (André), (1960), Eléments de linguistique générale, Paris.
- Massimo (Piattelli-Palmerini), (1979), Théories du langage, théories de l’apprentissage, le débat entre Jean Piget et Noam Chomsky, Paris, Editions du Seuil
- Mounin (Georges) (1972) La linguistique du 20 siècle, France, Presses universitaires, p.166.
- Nadeau (Marc André), (1999), Analyse de besoins, Recueil de questionnaires, Ceme/Man Inc..
- Par internet: le site web de discas (Jacques Neary) et Cormier (Jocelyne): consultants en éducation, la compétence de l’enseignant en classe : liste de 50 objets.

- Rabadi, (Najib) et (Odeh), (2010), l'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreiniens, jordan journal of modern language and littérature vol 2 p p163 _177
- Recanati (Francois), (1981), Les énoncés performatifs, conbtribution à la pragmatique, Paris, Les éditions de Minuit.
- Riegel, (Martin), Pellat, (Jean-Christophe), Rioul, (René), (1994), Grammaire méthodique du Français, Paris, PUF, p
- Ristea, (Paula Maria), (2006), Erreurs et apprentissages le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère université Lyon lumiere2-105 p
- Rivenc (Paul), (1979), « Le Français fondamental. Vingt ans après ». Le français dans le monde. Octobre n° 148.
- Rivenc (Paul), (1979), « Le Français fondamental. Vingt ans après ». Le français dans le monde. Octobre n° 148.
- Rivenc (Robert), Inventaire thématique et syntagmatique du Français fondamental, Paris,

Hachette, Larousse, Collection le Français dans le monde B.E.L.C.

- Romainville (Marc), L'irresistible ascension du terme compétence en éducation, Enjeux, Revue dedidactique du français n°37/38, Mars/juin 1996 pp132-142.
- Roulet (Eddy), (1978), Théories Grammaticales, descriptions et enseignement des langues ; Paris, Fernand Nathan. p 11.
- Roulet (Eddy), (1980), La porte ! ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français dans les lignes de force du renouveau actuel en DLE, Paris, cle International.
- Searle (J.R), (1972), Les actes de langage. Essai de philosophie du langage, tr H. Pauchard, préface O. Ducrot, Paris, Hermann, (Speech Acts, cambridge, University Press (1969).
- Searle (J.R). (1975 b), A Taxonomy of illocutionary Acts dans K Gunderson (ed), Language, Mind and Knowledge Minneapolis : University of minnesota press.
- Searle (J.R.), (1982) Sens et expression. Etudes de théories des actes de langage, (tr. Et préface J.

broust), Paris, ed de Minuit, (Expression and Meaning, New york, 1979).

- 12 ١٢)حوارا Dialogues) تأليف كنماس وطحانTahhan
- CRD P 99 Rue de Metz – 45000 Nancy France
- S Milauer, Acquisition du tchèque par les francophones, analyse automatique des erreurs de déclinaison, These de doctorat, Etudes tchèques, Option traitement automatique des langues 2008-330 p
- Tenchea,(Marie),(sd), Etudes contrastives, Francais Roumain, Editions hestla timisora ramania 131 p

لم تستشهد بتاريخ النشر إلا أن مراجعها تعود إلى تاريخ ١٩٩٩

- Tesnière (Lucien), (1969), Éléments de Syntaxe structurale, Paris.
- Thorndike EL Lorge I, (1944), The Teacher's word book of 30000 words new york Bureau of publications teacher's college, columbia university.
- Vanderveken,(Daniel),(1992) , La théorie des actes de discours et L'analyse de la conversation, Université de Trois - Rivières, Cahiers de linguistique Française n 13 p p 9 - 61

- Yayoya nakamura, (Delloye) , Étude contrastive Français Japonais, Comportements Syntaxiques des interrogatifs et indéfinis, publié dans le neuvième Colloque de la société française des études japonaises, Paris France (2010) -10p.

سيرة شخصيّة

الاسم واللقب : رضا بن الطيّب الكشو

مكان الولادة : صفاقس (الجمهوريّة التونسيّة)

الهـــاتف : ٨١٧ ٦١٣ ٧٤ ٢١٦+ (القـــارّ)، ٩٩٩ ٥٨٩ ٩٧ ٢١٦+ (جوّال)

٩٨٠ ٩٦٤ ٥٤٤ ٩٦٦+ (السعوديّة)

الشهادات :

١- شهادة الـدكتوراه الموحّـدة في اللسـانيات مـن جامعـة منوبـة، تونس. موضوع البحث: القدرة التواصليّة وتعليم اللغة.

تاريخ المناقشة ٢٠٠٣/٧/١٢.

٢- شهادة الماجستير في علم اللغة التطبيقـيّ، معهـد تعلـيم اللغـة العربيّـة، جامعـة الإمـام سـعود الريـاض، المملكـة العربيـة السعودية. موضوع البحث: أثر علـم اللغـة الحـديث في تعلـيم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

تاريخ المناقشة:١٩٨٥/١٢/٢، الملاحظة: حسن جدّا

وقد تمّت معادلة شهادة الماجستير بشهادة الدراسـات المعمّقـة في البحث بقرار معادلـة مـؤرّخ في ١٩٩٥/٤/٢٥ تحـت رقـم ب.ت.ق: ٢٨٢٩١٢٢.

٣- شـهادة الكفـاءة في البحـث العلمـيّ، اختصـاص اللسـانيّات، الجامعة التونسيّة. موضوع البحث: معجم البناء بتونس: دراسـة إحصائيّة تواتريّة بمقارنة المقول والمكتوب.

تاريخ المناقشة: ١٩٧٤/١١/٢ بملاحظة حسن.

٤- الإجازة في اللغة والآداب العربيّة -دار المعلّمين العليا بتونس ١٩٧٣.

الوظائف :

يعمل حاليا في جامعة أمّ القرى، معهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها بمكّة المكرّمة.

١- درّس في المعهد العالي للّغات بتونس حيّ الخضراء.

٢- درّس في كليّة الآداب بصفاقس بداية من ١٩٩٦ إلى ٢٠٠٦.

٣- نشّط ندوة علميّة في السفارة الفرنسيّة في الرّياض حول تعليميّة اللغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة في ١٩٩٢/٦/١.

٤- نشّط ندوة لتكوين أساتذة في تدريس العربيّة لغير الناطقين بها. وانعقدت بتاريخ ١٩٩٣/٦/٢٦ في المدرسة العالميّة الفرنسية السعودية في الرياض.

٥- درّس الترجمة في المركز الثقافي الفرنسي السعودي من ١٩٨٨/١٠/٢٩ إلى ١٩٩٢/٧/١٣ بمعدّل ١٢ ساعة في الأسبوع.

٦- درّس في كليّة اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود بالرياض من ١٩٩١ إلى ١٩٩٦.

٧- درّس بمعهد اللغة العربيّة بجامعة الملك سعود بالرياض من ١٩٨٣ إلى ١٩٩٠.

٨- درّس بمعهد اللغات، الجامعة المستنصريّة، بغداد، من ١٩٧٧ إلى ١٩٨٢.

٩- درّس اللغة العربيّة للأجانب في معهد بورقيبة للّغات الحيّة من ١٩٧٤ إلى ١٩٧٧.

الإسهامات العلميّة:

١- شارك في بحث لسانيّ عن تسمية النباتات (بالاشتراك) أعدّه مركز البحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة (CERES) تحت إشراف صالح القرمادي ومحمد المعموري.

٢- شارك في إعداد برنامج التنمية اللّغويّة في معهد علوم التربية بتونس تحت إشراف عبد المجيد عطيّة مدير المركز. وقد أعدّ جسردا لكتب المرحلة المتوسّطة قصد تحديد المصطلحات العلميّة.

٣- شارك في الدورات التّدريسيّة التي نظّمها معهد بورقيبة للّغات الحيّة.

٤- حضر ندوة اللّسانيات العالمية التي انعقدت في معهد بورقيبة للّغات الحيّة بتونس سنة ١٩٧٧.

٥- شارك في إعداد استبيانات وموضوعها: أثر تعلّم اللغة الأجنبيّة على تعلّم اللغة الأم العربيّة. وتمّ تطبيق البحث على بعض التلاميذ في مدارس عراقيّة وأُعدّ تحت إشراف الألكسو ونشر بنفس الموضوع.

٦- حضر الندوات العلميّة الّتي أعدّتها كلية الآداب بجامعة الملك سعود وموضوعاتها إشكاليّات الترجمة.

٧- شارك في ندوة محمد بن جرير الطبري أيام ١٥-١٦-١٧ أقريل ٢٠٠٤ في كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس ببحث بعنوان: الجهة: تاريخ الأمم والملوك أنموذجا.

٨- نشّط الدورة التدريبيّة لموجّهي اللغة العربيّة بجيبوتي ٠١-٢٠٠٤/١١/١٠ بتكليف من المنظّمة العربيّة للثقافة والعلوم.

٩- نشّط الدورة التدريبيّة لمعلّمي اللغة العربيّة بمرحلة التعليم الأساسيّ في جمهوريّة جزر القمر المتّحدة ١٤-٢٠٠٥/٠٤/٢٤ بتكليف من المنظّمة العربيّة للثقافة والعلوم.

١٠- نشّط دورة تدريبيّة لتطوير مهارت موجّهي اللغة العربيّة بمالي ٠١-٢٠٠٦/٠٧/١١ بتكليف من المنظّمة العربيّة للثقافة والعلوم.

١١- نشّط دورة تدريبيّة لفائدة موجّهي اللغة العربيّة المرحلة الثانويّة بجمهوريّة بوركينا فاسو ٢٣-٢٠٠٧/٠٣/٣١ بتكليف من المنظّمة العربيّة للثقافة والعلوم.

١٢- شارك بصفة خبير في مشروع النهوض باللغة العربيّة للتوجّه نحو مجتمع المعرفة، دمشق ١٩-٢٠٠٨/٠٨/٢١ بتكليف من المنظّمة العربيّة للثقافة والعلوم.

المنشورات :

الكتب

١- رضا الكشو وآخرون (١٩٨٠-١٩٨٣) اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، بغداد، الجامعة المستنصريّة، معهد اللغة العربيّة لغير الناطفين بها، مطبعة العبايجي (٤ أجزاء)

١- الجزء الأوّل: الطبعة الأولى: ١٤٠٠هـ/١٩٨٠.

٢- الجزء الثّاني: الطبعة الأولى: ١٤٠٠هـ/١٩٨٠.

٣- الجزء الثّالث: القسم الأوّل: الطبعة ١: ١٤٠٣/١٩٨٣.

٤- القسم الثاني: الطبعة ١: ١٤٠٣/١٩٨٣.

٥- الجزء الرابع: ١٤٠٣/١٩٨٣.

٢- رضا الكشو ومحمود إسماعيل صيني (١٩٩١): المرجع في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، بيبلوغرافيا عامة، تونس.

٣- شارك في إعداد استبيانات كتاب: تأثير تعليم اللغات الأجنبيّة في تعلّم اللغة العربيّة (تأليف محمد المعموري، عبد اللطيف عبيد، سالم الغزالي)، تونس ١٩٨٣.

❊المقالات :

1-Ridha Kechaou (1981), Mohamed Laribi (1915-1946), Eléments de Bibliographie I.B.L.AN°147 pp 3-38.

2-Kechaou R/Abid R (1977/1) Le fonds lexical commun -I.B.L.A N°140 pp 269-279 (Traduit de l'arabe).

3-Kechaou Ridha- Quelques difficultés dans l'apprentissage de l'Arabe comme langue étrangère IBLA n° 171,1993, pp 101-110.

٤- رضا الطيّب الكشو (١٩٨٩)، علم اللغة التطبيقي، مجلة الفيصل (سعودية) العدد ١٢٠.

٥- علم اللغة النفسي (١٩٨٩)، مجلة الفيصل، العدد ١٥٥.

٦- الوصف اللغويّ للعربيّة وعلاقته بالكتابة للأطفال (١٩٧٩) - الأقلام (مجلّة عراقيّة)، العدد الثالث.

٧- (١٩٧٩) بعض مصطلحات البناء في تونس- التراث الشعبيّ (مجلّة عراقيّة) العدد ٣ و٤.

٨- مجلّة القلم (بتونس) العدد ١٣.

٩- رضا الطيّب الكشو (٢٠٠٨)، الملَكَة الكامنة والملكة الحاصلة في مقدّمة ابن خلدون نشر ضمن أعمال الندوة الدوليّة راهنيّة ابن خلدون ١٥-٢٠٠٦/١١/١٧، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس.

١٠- رضا الطيّب الكشو (٢٠٠٩)، اللسانيّات والتعليميّة ضمن وقائع الملتقى الدوليّ: الوحدات اللسانيّة والتحليل اللسانيّ، صفاقس ٣٠-٢٠٠٧/١٠/٣١.

١١- رضا الطيّب الكشو (٢٠٠٧)، من إشكاليّات تعليم الأصوات العربيّة للناطقين بغيرها، تحت النشر ضمن وقائع الملتقى الدوليّ: الدرس الصوتيّ واللغة العربيّة ١٢-٢٠٠٧/١١/١٤، جامعة باجي مختار عنابة الجزائر، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم اللغة العربيّة وآدابها.

١٢- رضا الطيّب الكشو (٢٠٠٨)، من خصوصيّات مصطلحات الإعصار الماليّ، تحت النشر ضمن ندوة دور الترجمة والمصطلحات في تيسيير التبادل التجاري البينيّ عربيّا ودوليّا، المعهد الوطني للمواصفات والملكيّة الصناعيّة بتونس في إطار السنة الوطنيّة للترجمة.

١٣- رضا الطيّب الكشو (أفريل ٢٠٠٩)، لطائف المبنيّ لغير الفاعل في مشاهد القيامة في القرآن الكريم، تحت النشر ضمن وقائع ندوة المسكوت عنه، ١٦-١٨/٠٤/٢٠٠٩ كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس.

١٤- رضا الطيّب الكشو، جريان الحدث في الفعل، ضمن وقائع الملتقى الدوليّ الثالث في اللسانيّات، صفاقس ٢١-٢٢/١٠/٢٠٠٩، منشورات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بصفاقس (٢٠١٠).

١٥- رضا الطيّب الكشو، نحو منهج لسانيّ لاستجلاء خصوصيّات اللغات، ضمن وقائع الندوة الدوليّة ديناميّة اللغات وسيادة الثقافات أيّام ١٥، ١٦ و١٧ أفريل ٢٠١٠، منشورات جامعة قرطاج، المعهد العالي للغات بتونس.

١٦- رضا الطيّب الكشو، رسائل ابن العميد المخطوطة، (تحت النشر)، مجلّة بحوث جامعيّة، كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة في صفاقس تونس.

١٧- شارك المؤلّف، بتكليف من المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم في تقييم البرامج الحاسوبيّة الخمسة التي أعدّها المركز القوميّ للبحوث التربويّة والتنمية بالقاهرة في جمهوريّة

مصر العربيّة وذلك أواخر عـام ٢٠٠٩ وبدايـة ٢٠١٠. وهـذه البرامج الحاسوبيّة هي:

١- برنامج المصطلحات .

٢- برنامج المعالجة الآليّة

٣- برنامج الترجمة الآليّة

٤- برنامج البحث الدلاليّ

٥- برنامج قياس مهارات اللغة

وكلّف المؤلّف بتقييم هذه البرمجيّات لسـانيّا وكلّفـت خـبيرة ثانية بتقييمها حاسوبيّا ورفض هذان الخبيران أربعا منها .

١٨- رضا الطيّب الكشـو، توظيـف لسـانيات المـدوّنات وتنمـيط النصوص في إعدادالبرمجيّات العربيّـة الذاتيّـة ، مشـاركة في المؤتمر الدولي : اللغة العربيّة والدراسات البينيّة الذي ينظّمـه مركز دراسات اللغة العربيّة وآدابها بجامعة الإمام محمّـد بـن سـعود الإسـلاميّة ، الثلاثـاء والأربعـاء ٥-٦ -١٤٣٦ - الموافق ٢٤ – ٢٥ -٢ – ٢٠١٥.